



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde der
Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Aus einer Osteransprache Rudolf Steiners

Dr. Gerbert Grohmann

Ansprache zum Geburtstage Rudolf Steiners

Dr. Hermann Fink

Zu Schillers Lebenslauf

H. Schlegtendal

Temperamente und Obstbäume

Dr. Karl Schubert

Die sprechende Erde

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 9.60 einschließlich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 180 11 oder Konto 72 320 bei der Städt. 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

Aus einer Osteransprache Rudolf Steiners		97
Ansprache zum Geburtstage Rudolf Steiners	<i>Dr. Gerbert Grohmann</i>	99
Zu Schillers Lebenslauf		
Der pädagogische Wert der Biographie	<i>Dr. Hermann Fink</i>	103
Pädagogische Skizzen		
Aus der Praxis für die Praxis	<i>Dr. Martha Haebler</i>	110
Temperamente und Obstbäume, ein Versuch	<i>H. Schlegtendal</i>	115
Pflanzengespräche		
Aufsätze aus einer 5. Klasse	<i>Dr. Hildegard Gerbert</i>	120
Antwort an einen Erzieher	<i>Dr. Helmut von Kugelgen</i>	122
Aus dem Prolog im Himmel		124
Die sprechende Erde	<i>Dr. Karl Schubert</i>	125
Lehrer, Eltern, Schulgemeinden	<i>E. W.</i>	126
Zur Einweihung der Tübinger Freien Waldorfschule am 25. 2. 1950	<i>M. Tittmann</i>	128

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XIV

Heft 4

April 1950

Aus einer Osteransprache Rudolf Steiners

Akustik, die Lehre vom Schall, zeigt uns im Bilde eine Wahrheit, der wir in den Beziehungen von Mensch zu Mensch wiederbegegnen: Wenn ich eine Saite zum Erklingen bringe, schwingt eine gleichgestimmte Saite mit, ohne daß ich sie berühre. Die Saite, in der ein anderer Ton schläft, wird nicht zum Tönen erweckt. — Es ist eine wundersame Anstrengung der Seele, seine Sprache auf den Ton zu stimmen, der in den Herzen der Kinder weiter-schwingen kann. Daß es nicht immer leicht wird, sie mit dem Wort zu erwecken, sie wirklich anzusprechen, liegt nicht nur an den verschiedenen Bewußtseinsstufen der Lebensalter. Sie gehen offener durch die Wirkungen der Tagesstunden und Jahreszeiten, werden eingestimmt durch die Erregungen und Müdigkeiten der Erwachsenen, sind innerlich bereit, die Stimme der kosmisch-geistigen Feste des Jahres zu vernehmen. Zu Weihnachten muß in einer anderen „Klangfarbe“ zu den Kindern gesprochen werden als in der Osterzeit. Wenn aber der rechte Ton getroffen wird, ist es, als würde der geheime Schlüssel gefunden, um in die verschlossenen Herzenskammern einzudringen und zu erlösen, was dort im Verborgenen schlummert oder rumort.

In der Waldorfschule ist es ein alter Brauch, daß zu festlichen Anlässen — wie bei dem Beginn eines Schuljahres — alle Klassen oder zumindest alle Altersstufen von ihren Lehrern angesprochen werden. Die ganze Schule, möglichst auch die zu ihr gehörende Elternschaft ist dabei. Am 24. April 1923 sprach aus solchem Anlaß Rudolf Steiner zu den Kindern und Eltern. Die Reden der Lehrer waren an den Kindern vorbeigezogen, jetzt berührte er das Verhältnis von Lehrer und Schüler in einer Weise, daß die Kinder sich in der Herzensverbundenheit mit ihren Lehrern bestätigt und geborgen fühlten — die Lehrer aber, wie beschämt, sich dort erblickten, wo nur ihr Streben hinzielen kann: „Ihr müßt wissen, was ein Lehrer ist. Ein Lehrer ist ein guter Mensch. Aber wir müssen wissen, warum ein Lehrer ein guter Mensch ist. Ihr habt schon gelernt durch Eure Eltern, was ein guter Mensch ist. Ein guter Mensch hat viele Eigenschaften, aber eine Eigenschaft hat er ganz besonders, er liebt die Kinder, und Eure Eltern sind so gute Menschen, weil sie Euch so geliebt haben. Und weil sie Euch lieben, schicken

sie Euch auch hier in die Schule. Da werdet ihr Lehrer haben, die Euch lieb haben . . . Euer Lehrer wird sein Euer zweiter Wohltäter. Denkt nach, Ihr werdet lernen, was das ist. Wie Eure Eltern, die Eure Wohltäter waren und sind, so werden auch Eure Lehrer Eure Wohltäter sein. Je weiter Ihr hinaufkommt in die höheren Klassen, desto mehr wird es Euch gewiß, daß man nur ein tüchtiger Mensch werden kann, wenn man etwas Ordentliches gelernt hat.“

Rudolf Steiner fordert die Kinder auf, es sich in die Vernunft und ins Gemüt hineinzuschreiben, es ins Gewissen zu schreiben, „daß man eigentlich niemals als rechter Mensch im Leben darinstehen kann, wenn man nicht richtig die Lehrer als seine Wohltäter gehabt hat.“ Aber durch das Osterfest sind die Kinder daran erinnert worden, daß es nicht nur unter den Menschen Wohltäter gibt, und daß schließlich die Natur auch unsere Wohltäterin ist — das Osterfest erinnert „an den größten Wohltäter der Menschheit, der vor fast 2000 Jahren durch Leiden und Tod aus Liebe zur Menschheit gegangen ist, der der Menschheit durch seine Auferstehung den Geist gegeben hat. Ihr habt Euch erinnern können an diesen großen Erden- und Menschheitswohltäter, an den Christus. Wir kommen in dieser Frühlingszeit von Christus, dem größten Wohltäter der Menschheit her.

Aber indem wir zu ihm aufblicken, indem wir fühlen, was der Christus ist, lernen wir, was andere Wohltäter sein können. Und seht Ihr, Eure Lehrer werden so gute Lehrer sein zu Euch, weil sie sich bemüht haben, den Christus kennen zu lernen, weil sie sich bemüht haben, zur Frühlings-Osterzeit in der richtigen Weise ihre Gefühle zu dem Christus hinlenken zu können. Das ist dasjenige, was Euch aber von Anfang an vorschweben soll, daß Eure Lehrer erfüllt sind von der Kraft, die ausgeht von diesem größten Wohltäter der Menschheit. Und das ist es, was ich weiß, was ich nicht in auffordernder Weise, sondern nur als eine Tatsache auszusprechen brauche: Ihr, meine lieben Lehrer, werdet diese Kinder heranziehen und unterrichten in dem Sinne, daß sie von Euch wirklich ihr ganzes Leben hindurch empfinden werden, Ihr seid diejenigen Wohltäter, die das selbst sein können durch die Kraft, welche in ihre Herzen dringt von dem Mysterium von Golgatha.“

Unkenntnis und Böswilligkeit möchten den christlichen Charakter der Waldorfschulen immer wieder bezweifeln. Ist hier nicht eine Sprache gesprochen, welche die helfenden Christuskräfte nicht nur den Gedanken, sondern auch den Tiefen der Seele, dem Empfinden und Wollen einzuprägen bestrebt ist? — Zuletzt wendet sich Rudolf Steiner „an die liebe Elternschaft, die die Kinder deshalb zur Waldorfschule hereinbringt, weil sie in dem Wesen der Waldorfschule etwas Besonderes sieht“. Er möchte zusammenfassen, was als Leuchtestern über das Wirken der Schule gesetzt ist. Aus der

Betrachtung des Menschenwesens heraus soll etwas einfließen in Unterricht und Erziehung, so daß daraus hervorgehen soll eine Vertiefung des Verantwortlichkeitsgefühls aller derjenigen, die hier in der Waldorfschule wirken.

Darum, liebe Eltern unserer Schüler, soll heute ganz besonders betont werden, wie ein Gelöbnis, daß wir uns bewußt sind, daß das Heiligste von Ihnen hierher gebracht worden ist. Wir können dem nichts anderes gegenüberstellen als unser tiefes Verantwortungsgefühl. Wenn aber die Lehrer den Entschluß der Eltern sehen, ihre Kinder der Lehrerschaft zu übergeben, so wird dem bei der Lehrerschaft gegenüberstehen ihr Wille zu einer hingebungsvollen Arbeit, voll Verantwortung und Kraft, die nötig ist, um Kinder zu dem zu machen, was sie in der Schule werden sollen. Wenn man auf der einen Seite diesen Entschluß sieht, und auf der anderen Seite das Verantwortungsgefühl im rechten Blick des Herzens empfindet — und fühlt, was das bedeutet —, dann sieht man, wie die Kinder in dem Sinne hereingekommen sind als ein Gottesgeschenk für die Erde, und wie sie werden müssen richtige Menschenbürger der Erde.

Alles Schulwesen besteht darin, aus Gotteskindern Menschenbürger zu machen. Daß das bei uns, aus diesem Verantwortlichkeitsgefühl in der besten Weise, in der man es tun kann, wahr werden soll, das möchte ich insbesondere zu den Eltern gesprochen haben.

Aus diesem Geiste heraus wollen wir arbeiten. Aus diesem Geiste heraus seht herein in unsere Schule und prüft, ob wir wirklich in der Lage sind, das zu tun, was Ihr von uns erwartet. Das wird die größte Befriedigung sein, wenn diejenigen, die mit Verständnis hinschauen auf das, was wir tun, auch ihrerseits die Befriedigung haben, daß angestrebt wird, Gotteskinder zu Menschenbürgern zu machen.“*

Ansprache zum Geburtstage Rudolf Steiners

Gerbert Grohmann

Liebe Schüler und Schülerinnen der Freien Waldorfschule, liebe Angehörige des Freien Studienjahres, liebe Kollegen, liebe Mitarbeiter!

Es liegt in der Natur der Wahrheit, daß sie nicht durch Gewalt oder andere Mittel zur Anerkennung zwingt, sondern daß sie denjenigen, der sich ihr aufgeschlossen hat, einfach dadurch, daß sie vorhanden ist — ver-

* Zitiert nach der unveröffentlichten Vervielfältigung einer vom Autor nicht durchgesehenen Nachschrift. Diese wurde mit Erlaubnis von Marie Steiner den ehemaligen Schülern und Freunden der ersten Waldorfschule überreicht.

pflichtet. Wenn wir heute den Geburtstag Rudolf Steiners festlich begehen, so gedenken wir eines Lebens und Lebenswerkes, welches ganz und gar nur der Wahrheit gewidmet war. Was Rudolf Steiner der Menschheit zu geben hatte, das gab er, indem er einfach die Wahrheit hinstellte und sie sprechen ließ, damit diejenigen, welche verstanden, sich ihr verpflichtet fühlten.

Es ist noch nicht lange her, daß wir zur Feier des dreißigjährigen Bestehens der Waldorfschule hier versammelt waren. Auch viele ehemalige Schüler waren erschienen, und von der Stelle aus, an welcher ich jetzt stehe, wurde etwas gesprochen, was warmen Widerhall in den Herzen derer fand, an die es gerichtet war. Es wurde nämlich gesagt, daß die Waldorfschule eine Stätte der Freiheit sei. Freiheit darf allerdings nicht mit Willkür verwechselt werden. Die Waldorfschule ist nicht etwa deswegen eine Stätte der Freiheit, weil bei uns jeder tun und lassen könnte, was ihm beliebt. Die hier gemeinte Freiheit besagt, daß der junge Mensch, welcher den Bildungsgang der Waldorfschule durchlaufen hat und alles, was an ihn herangetragen wurde, mit Fleiß in sich aufgenommen und verarbeitet hat, am Ende seiner Schulzeit mit dem Gefühl innerer Freiheit dem Leben gegenüberstehen kann. Er hat das Rüstzeug zum Welt- und Menschenverständnis erhalten, und durch nichts, sei es nun konfessioneller, politischer oder auch weltanschaulicher Art, ist er eingeengt oder festgelegt worden. Es bleibt ihm selbst überlassen, sich nach besten Einsichten und eigenem Gewissen zu entscheiden, aus Sicherheit des Wollens, Reinheit des Fühlens und Klarheit des Denkens, wie die Schule sie in seiner Seele entwickelt hat. Ungeheuer viel bedeutet es, wenn in unserer gegenwärtigen Zeit gerade dieses von einer Schule gesagt werden kann. Der Geist der Freiheit aber, der in der Waldorfschule weht, ist der Geist Rudolf Steiners.

Es hat schon vor Rudolf Steiner große Wahrheitsucher und Wahrheitkünder gegeben. Jeder von ihnen brachte die Menschheit ein entscheidendes Stück auf ihrem Entwicklungswege vorwärts, denn dieses ist ja die Aufgabe der Menschheitsführer. Berechtigterweise müssen wir darum fragen, welche Weltwahrheiten es denn nun seien, die Rudolf Steiner verpflichtend und heilkräftig in unsere Gegenwart hereinzustellen hatte.

Wer unsere Gegenwart wirklich versteht, wer mehr zu sehen vermag als die gewiß bewunderungswürdigen Leistungen der Technik, mehr als Automobile und Radio oder die Forschungsergebnisse der modernen Naturwissenschaft, wer auch dasjenige wahrzunehmen vermag, was in den Menschenseelen vorgeht, dem wird offenbar, daß heute etwas wie mit Feuerzeichen an den geistigen Himmel geschrieben steht. Wenn ich versuche, es in eigene Worte zu kleiden, so lautet es etwa: Die göttlich-geistige Welt hat die Menschheit für mündig erklärt. Vieles, was bisher von höheren

Mächten für sie getan wurde, worin sie gelenkt und geleitet, aber auch behütet war, wird von jetzt an immer mehr und mehr in ihre eigene Verantwortung gelegt sein. Damit sind der Menschheit Freiheiten verliehen, und das weitere Schicksal nicht nur der Menschheit, sondern der ganzen Erde wird davon abhängen, ob die Menschheit dies begreifen wird und ob sie von ihren Freiheiten auf Grund richtiger Einsichten Gebrauch zum Guten macht. Es ist ein sehr ernstes Wort, das damit gesprochen ist.

Überall treten uns die Schattenseiten dieser erlangten Freiheiten als Verfallserscheinungen warnend vor Augen. Überall können wir Unsicherheit beobachten, was falsch und was richtig ist, was gut oder böse, sittlich oder unsittlich ist im Leben des Einzelnen, wie im sozialen Ganzen. Oberflächlichkeit, Verirrungen, Lüge, ja Verkommenheit machen sich mit erschreckender Deutlichkeit breit, denn vieles, was bisher als innere Richtschnur in den Gemütern lebte, alte gute Gebräuche und Gewohnheiten, ja selbst das Gewissen scheinen immer mehr an richtunggebender Kraft zu verlieren. Neue, überzeugende Einsichten, ein modernes, verpflichtendes Menschenbild muß an die Stelle des Alten treten. Das ist der Grund, warum Rudolf Steiner schon im Anfange seines Wirkens seine Weisheit vom Menschen hinstellte.

Was ich nun weiter zu sagen habe, richtet sich in erster Linie an unsere 12. Klassen, deren Schulzeit sich ja nun ihrem Abschluß zuneigt. Die anderen mögen inzwischen recht aufmerksam zuhören. Die 12. Klasse ist auf allen Unterrichtsgebieten ein Höhepunkt. Wie eine Pflanze, wenn sie die Blüte bildet, alle ihre Kräfte zusammenfaßt in das Letzte und Höchste, so fließt in der 12. Klasse alles, was vorher behandelt worden ist, in das Bild des Menschen wie in eine Einheit zusammen. Nur von einem einzigen Unterrichtsgebiet will ich jetzt näher sprechen.

Wir haben erfahren, wie das Menschenwesen durch natürliche Entwicklung immer weiter und weiter bis zu seiner jetzigen Höhe vervollkommenet worden ist, ohne daß der Mensch selbst etwas dazuzutun brauchte. Noch heute können wir die Stationen, welche durchlaufen wurden, in den Stufen des Tierreiches studieren, denn Tiere sind das naturgewordene Abbild menschlicher Entwicklungszustände. Das Letzte, was die Entwicklung uns gegeben hat, ist das Organ unseres selbstbewußten Denkens. Aber in dem Maße, in welchem der Mensch das Selbstbewußtsein erlangte, hat die schöpferische Natur ihre Hand zurückgezogen. Jeder Denkende muß fragen, ob die Entwicklung damit zum Abschluß gekommen ist. Auch wir haben uns diese wichtige Frage vorgelegt. Selbstverständlich bleibt die Entwicklung der Welt und des Menschen nicht stehen, sie nimmt aber von nun an eine andere Wendung, weil dem Menschen als einem seiner selbst bewußten Geistwesen eine entscheidende Rolle zukommt. Man kann kein mo-

derner Mensch sein, ohne auch für sein persönliches Tun und Lassen durch diese Einsicht geleitet zu werden.

Stehenbleiben wäre gleichbedeutend mit Rückwärtskommen. Dieses Gesetz bewahrheitet sich ja überall in der Welt. Sie kennen es auch aus Ihrer Schularbeit, und für die Menschheit im großen ist es keinen Deut anders. Wer Fähigkeiten hat und sie ungenützt läßt, der muß verkommen, zunächst unmerklich, dann immer schneller und sichtbarer. Ein großer Philosoph hat gesagt, zum Tiere gehöre die Unschuld. Es kann für sein Tun und Treiben nicht verantwortlich gemacht werden, da es kein Selbstbewußtsein hat, die Menschheit aber würde eine ungeheure Schuld auf sich laden, wenn sie nicht begreifen würde, was von ihr gefordert wird. Es hat, wie Sie wissen, einen Menschheitsführer gegeben, welcher Gesetze auf steinerne Tafeln schrieb. Alle fingen mit den Worten an: „Du sollst“ oder „Du sollst nicht“. Was heute die Rolle dieser Gesetze spielt, spricht im Menscheninneren durch Einsicht und Liebe zur Wahrheit.

Man kann sich nur durch etwas verpflichtet fühlen, das man kennt und erfahren hat. Daher die große Sorgfalt, welche Ihre Lehrer darauf verwenden, durch Jahre hindurch das Menschenbild in Ihren Seelen aufzubauen. Sie sollen moderne Menschen werden, d. h. Sie sollen wissen, was es bedeutet, in der gegenwärtigen Zeit ein Mensch zu sein, wenn Sie die Waldorfschule verlassen, denn dieses Wissen allein kann Ihnen auch innere Freiheit geben. Was wir Lehrer so jedem Einzelnen von Ihnen sein möchten, das war Rudolf Steiner für die Gesamtmenschheit. Hierin liegt seine gewaltige Bedeutung an der Schwelle des neuen Zeitalters. Hier liegen auch die Weltwahrheiten, welche Rudolf Steiner zu erschließen hatte. Alles, was er geleistet und eingerichtet hat — und dazu gehört auch die Waldorfschule — ist aus seinem wahrhaft modernen geistigen Menschenbilde erflossen.

Wenn Sie am Ende Ihrer Schulbahn in Ihren Herzen die innere Stimme verspüren, welche spricht, „Ich will ein wahrer Mensch sein“, so hat die Waldorfschule erreicht, was sie Ihnen sein wollte. Möchte sich jeder von Ihnen der Wahrheit seines eigenen Menschseins in Freiheit verpflichtet fühlen! In diesem Sinne darf gesagt werden: Die Waldorfschule verdankt es dem Lebenswerke Rudolf Steiners, daß Sie, liebe Schüler und Schülerinnen, vertrauensvoll die Hüterin Ihres Menschenseins in ihr erblicken dürfen. Nie erlahmendes Streben, wie Rudolf Steiner selbst es uns vorgelebt hat, ist die Voraussetzung.

Uns Lehrern liegt, was ich heute gesagt habe, sehr am Herzen, und der Geburtstag Rudolf Steiners ist, so meine ich, die gegebene Gelegenheit, auch davon zu sprechen.

Zu Schillers Lebenslauf

Der pädagogische Wert der Biographie

Hermann Fink

In doppelter Hinsicht kann die Biographie für den Erzieher von Bedeutung werden. Zunächst als Studienmaterial: besonders aus autobiographischen Aufzeichnungen kann er erkennen, wie pädagogische Maßnahmen sich später auswirken, welches die wahrhaft bedeutenden und entscheidenden pädagogischen Einflüsse in der Entwicklung eines Menschen sind (oft sind es gerade nicht die mit großem Apparat in Szene gesetzten Maßnahmen, sondern ganz unscheinbare, im Stillen wirkende Einflüsse). Aber auch über diesen Erkenntniswert hinaus sind Biographien pädagogisch wertvoll: als Erziehungsmittel, besonders für diejenige Form der Erziehung, die auf der Oberstufe immer stärker hervortritt, die Selbsterziehung, die vom 14.—15. Lebensjahr an immer mehr die allein mögliche und wirksame Form der Erziehung werden soll. Es ist für die Kinder bis zum 14. Lebensjahr selbstverständlich und richtig, daß sie in Autorität vor Eltern und Erziehern ins Leben hineinwachsen, gehorchen lernen und aus Liebe zu ihnen ihr Handeln einrichten. Dann aber muß der junge Mensch lernen, sein Leben immer mehr in die eigene Hand zu nehmen und sich vom Erzieher loszulösen. Das geht oft nicht ohne Schmerz für beide Teile und ohne Konflikt. Aber es ist eine Entwicklungsnotwendigkeit, und wir wären schlechte Erzieher, wenn wir diese Loslösung nicht wünschten und unterstützten. Das heißt aber nicht, daß wir nun den jungen Menschen allein und führerlos seinen Weg im Leben suchen lassen wollen. Zu den wertvollsten Hilfen, die wir ihm in diesem Augenblick mitgeben können, gehören die Lebensdarstellungen bedeutender Persönlichkeiten. Darum hat Rudolf Steiner im Lehrplan der Waldorfschule empfohlen, den Kindern schon vom 12. Lebensjahr an Biographien in lebendiger Anschaulichkeit zu erzählen und als Keim in die Seele zu legen.

Man kann die Biographie eines Menschen äußerlich betrachten als die Zusammenstellung der wichtigsten Daten und Ereignisse seines Lebenslaufes. Man kann, schon etwas tiefer dringend, innere Beziehungen zwischen den einzelnen Ereignissen feststellen: wie ein Ereignis Folge einer früheren Entscheidung ist, und wie eine Tat schicksalsgestaltend in die Zukunft wirkt. Aber auch bei solcher Betrachtung kann man die Schicksale selbst noch mehr oder weniger als äußere „Zufälle“ ansehen, die dem Menschen

in den Weg gestellt werden, auf die er irgendwie reagieren muß, die aber doch keine innere Beziehung zu ihm haben. Eine intimere Betrachtung aber kann finden, daß Schicksale doch nicht so wesensfremde „Zufälle“ sind, daß vielmehr eine innere Gesetzmäßigkeit, eine Verwandtschaft zwischen dem Wesen eines Menschen und seinem Schicksal besteht, wie ihn der Genius unserer Sprache in solchen Redensarten ausspricht wie: „das konnte nur dem passieren“, „das paßt zu dem“, „das sieht ihm ähnlich“. Bis in den äußeren Lebenslauf hinein, z. B. im geographischen Lebensschauplatz, lassen sich solche Beziehungen erkennen. In den Schauplätzen von Goethes Leben, das zuerst von dem Mittelpunkt Frankfurt nach Leipzig und Straßburg, an den Niederrhein und in die Schweiz ausschlägt und später von Weimar aus nach Böhmen und Frankreich, nach Italien und Berlin führt, haben wir ein geographisches Abbild dieser harmonischen, ganz Europa geistig umfassenden, in Fülle und Weite sich auslebenden Persönlichkeit. Sehen wir daneben Kant in Königsberg sein ganzes Leben verbringen, das nie über die Grenzen seiner engsten Heimat Ostpreußen hinausführte und das in seinem täglichen Ablauf mit solcher Regelmäßigkeit sich entwickelte, daß seine Mitbürger ihre Uhren nach den täglichen Spaziergängen des Herrn Professors zu richten pflegten; haben wir da nicht ein Abbild seiner Denkart, die sich in unübersteigbare Grenzen freiwillig einschließt, innerhalb dieser Grenzen aber mit vollkommener Exaktheit und Bewußtheit abläuft?

Wenn man mit solch symptomatologischem Blick auf den Lebenslauf eines Menschen hinschaut, kann man den Eindruck eines wahrhaften Kunstwerkes gewinnen, in dem sich die Schicksalsfäden zu einem wundervollen Lebensteppich verweben, oder in dem sich die verschiedenen Stimmen der Lebensmelodie zu Klangfiguren ordnen, daß der Betrachter von höchster Bewunderung und Begeisterung ergriffen wird. Das ist besonders der Fall, wenn ein Mensch sein Leben selbstbewußt in die Hand nimmt und zu einem solchen Kunstwerk gestaltet, z. B. bei unseren Klassikern. So hat Goethe in „Dichtung und Wahrheit“ sein Leben betrachtet und dargestellt, nicht in historischer Treue, sondern die Schicksalsfäden sichtbar machend. Aber nicht nur in der Rückschau, sondern auch in der aktiven Gestaltung haben diese Dichter ihr Leben so aufgebaut und gelebt als Teil ihres Gesamtkunstwerkes, in dem Dichtung und Leben zusammengehören. Darum haben sie ihre Briefe gesammelt, haben Gespräche geführt, um darin sich selbst und ihrer Umgebung Rechenschaft abzulegen über ihr Handeln und ihre Motive.

Um die geheime Offenbarung eines Menschenlebens zu entziffern, ist es wertvoll, wenn man sich eines Schlüssels bedienen kann. Ein solcher kann

der Hinweis Rudolf Steiners auf den Siebenjahrerrhythmus sein, den er besonders in seinen pädagogischen Vorträgen und Schriften immer wieder gegeben hat und der für den Aufbau und Lehrplan der Waldorfschule so entscheidend wichtig ist. Einen ersten Knotenpunkt des menschlichen Lebens haben wir um das 7. Lebensjahr, der sich physiologisch im Durchbruch der zweiten Zähne äußert: der Augenblick, wo das Kind schulreif wird. Noch deutlicher und allgemein bekannt ist der Zeitpunkt um das 14. Lebensjahr mit all den physischen und psychischen Erscheinungen, die man als Pubertät bezeichnet. Auch um das 21. Lebensjahr liegt ein solcher Knotenpunkt, der im bürgerlichen Leben durch die Mündigkeit gekennzeichnet ist. Rudolf Steiner spricht davon, wie auch um das 28., 35., 42. Lebensjahr usw. bis zum 70. jeweils solche Augenblicke liegen, bei denen sich im Menschen so etwas wie eine neue Geburt vollzieht oder wenigstens vollziehen will und kann. Treten wir mit diesem Schlüssel an Schillers Lebenslauf heran, so können wir außerordentlich aufschlußreiche und wertvolle Erkenntnisse gewinnen. (Das Folgende ist entstanden im Zusammenhang mit einer Deutshepoche in einem 9. Schuljahr.)

Wenn man Schiller gefragt hätte, welche Ereignisse seines Lebens er selbst für die bedeutsamsten hält, so hätte er sicher zwei Ereignisse genannt: seinen erzwungenen Eintritt in die *Karlschule* und seine Begegnung mit *Goethe*. Diese fällt in das Jahr 1794, also in Schillers 35. Lebensjahr, jener in das Jahr 1773, sein 14. Lebensjahr. Von ihrem Zusammentreffen, aus dem ein Lebensbund wurde, haben beide Dichter in so eindeutigen Worten als von der wichtigsten „Epoche“ ihres Lebens gesprochen, daß man nicht mehr darüber sagen kann. Auch über den Eintritt in die *Karlschule* hat Schiller sich wiederholt in ähnlich deutlicher Weise geäußert als von dem Ereignis seiner Jugend, das zutiefst in den Ablauf seines Lebens eingegriffen habe, wo er die seelische Wunde empfangen habe, von der er sich zeitlebens kaum wieder habe erholen können. So ist es zu verstehen, wenn er den Herzog Karl Eugen den „Herodes“ genannt hat, der seine glückliche Kindheit gemordet und ihn in eine ganz fremde Entwicklungsbahn hineingezwungen hat. Man kann sich ja diesen Eingriff nicht tief und schmerzhaft genug vorstellen: nicht nur, daß er seinen Berufsplan, Pfarrer zu werden, aufgeben mußte, er wurde auch aus seiner harmonisch-idyllischen Kindheit jäh herausgerissen und in den militärischen Drill der *Karlschule* gesteckt, wo er 7 Jahre lang keinen einzigen Tag Urlaub hatte und nur ganz selten Besuch der Eltern und Schwestern haben durfte, wo er ständig sein Leben unter der Aufsicht subalternen Beamter unter strengsten Strafandrohungen führen mußte. Man muß zum rechten Verständnis dafür, was dieser Wechsel für Schiller bedeutete, nur

die Legende von seiner ärmlichen Jugend zerstreuen, eine Vorstellung, die dadurch entstanden ist, daß man unbewußt Schillers Lebensverhältnisse unter dem Gesichtspunkt des Goethe-Lebens betrachtet hat. (Zu welcher falscher Beurteilung das führt, hat Herbert Hahn in seinem Schillerbuch „Gewaltiger als das Schicksal“ gezeigt.) Nichts ist falscher als das: vielmehr wuchs Schiller in reizvoller ländlicher Umgebung, in glücklichen Familienverhältnissen, zwar ohne äußeren Reichtum, aber voll innerer Wärme und Harmonie, heran, und die Kindheitserinnerungen bedeuten für ihn zeit seines Lebens eine Quelle, aus der er sich immer wieder Erquickung und Stärkung getrunken hat: in der Heimat suchte und fand er nach seinem ersten Krankheitsanfall Genesung und in seiner Dichtung hat er immer wieder den Preis harmonischer Kindheit und Jugend gesungen (vgl. den Räuber Karl Moor, den die Erinnerung an die Kindheit aus den böhmischen Wäldern nach Franken zieht, wo es dann zur Katastrophe kommt; oder im Anfang von „Wilhelm Tell“ die idyllischen Zustände eines jugendlichen Volkes von Bauern, Fischern, Jägern, in die die Zwangsherrschaft der Landvögte als rauhes Schicksal zerstörend eingreift). Erst wenn man in diesem Sinn Schillers Kindheit auffaßt, kann man die Epoche richtig verstehen, die der Eintritt in die Karlsschule bedeutete.

Aber auch um das 7. Lebensjahr kann man einen spürbaren Einschnitt in Schillers Leben beobachten: im Dezember 1766 wird sein Vater nach Ludwigsburg versetzt; das bedeutet für den Knaben die Übersiedlung aus der ländlich-idyllischen Dorfumgebung in Marbach und Lorch in die herzogliche Residenz mit all ihrem äußeren Glanz, mit Paraden, französischem Theater usw.: ein Ereignis, zwar nicht von einschneidender, aber doch nicht geringer Bedeutung.

Ganz deutlich aber ist wieder eine Epoche das Jahr 1780, in dem die „Räuber“ entstanden sind und in dem Schiller 5 Wochen nach seinem 21. Geburtstag endlich aus der Karlsschule entlassen und als Regimentsmedikus einem Stuttgarter Regiment zugeteilt wird. Er versucht nun zunächst mit den in der Karlsschule angeeigneten Mitteln sein bürgerliches Leben zu führen. Aber es gelingt nicht. Um sich als Dichter und geistig freier Mensch zu retten, muß er sich herausreißen; er flieht nach Mannheim in der Hoffnung, aus seiner natürlichen Dichterbegabung heraus sein Leben gestalten zu können. Aber auch das mißlingt. Die Tätigkeit als Theaterdichter findet schon nach einem Jahr ihr Ende, und Schiller wäre in eine verzweifelte Lage geraten, wenn nicht gerade in der höchsten Not die Einladung Gottfried Körners nach Leipzig und bald nach Dresden gekommen wäre. In Körners Haus konnte Schiller zwar jahrelang (1785—1787) äußerlich sorglos in heiterer Umgebung leben, innerlich wurde er aber von

dem immer unerträglicher werdenden Gefühl gequält, nicht nur auf Kosten des Freundes zu leben (auch wenn dieser finanziell durchaus dazu in der Lage war und es ihn niemals spüren ließ), sondern vor allem die dichterische Naturbegabung erlahmen und die durch Vererbung und bisherige Erziehung erworbenen Fähigkeiten zu Ende gehen zu fühlen. Während die ersten Dramen „Räuber“, „Fiesko“, „Kabale und Liebe“ in rascher Folge und mit ungeheurem Schwung entstanden waren, schleppt sich jetzt die Arbeit an „Don Carlos“ jahrelang und mühevoll hin. Gleichzeitig empfindet er immer schmerzvoller die Halbheit und Einseitigkeit seiner auf der Karlschule erworbenen Bildung, besonders das Fehlen einer gründlichen philosophischen und historischen Bildung. Was Naturanlage und was Erziehung ihm mitgegeben haben, reicht nicht aus, um ein Leben darauf zu bauen, vor allem auch nicht, um den hohen Beruf des Dichters und Volkserziehers zu erfüllen, den er sich wünscht, zu dem er sich aber nicht würdig und fähig halten darf. So faßt er nun in „heroischer Resignation“ den kühnen Entschluß, sein Leben noch einmal von vorne aufzubauen in eigener Verantwortung und als eigene Leistung. Er reißt sich 1787 heraus aus der Geborgenheit des Körnerschen Hauses und geht nach Weimar, wo aus einem kurzen Aufenthalt auf der Durchreise nach Hamburg ein Daueraufenthalt sich entwickelt. Wieder eine Epoche: Schiller steht im 28. Lebensjahr!

Es folgen nun die Jahre der Beschäftigung mit der Geschichte, die ihm die Professur in Jena einträgt, die Auseinandersetzung mit Kant und die Vertiefung in die Antike. Es sind ausgesprochene Jahre der ruhigen Selbstbildung, in denen die Dichtung völlig schweigt. Wenn es gegen Ende dieser Zeit Schiller auch immer stärker dazu drängt, kann er die tatsächliche Rückkehr zu ihr doch erst vollziehen, als eine neue Epoche eingetreten ist: in seinem 35. Lebensjahr, 1794, die Begegnung mit Goethe, die zur Lebensfreundschaft für den Rest seines Lebens wird, zu jenem Freundschaftsbund, der etwas so Einzigartiges für die deutsche Geistesgeschichte darstellt und für beide Dichter, gerade auch für ihre Dichtung, so entscheidend und fruchtbar gewesen ist, daß man schon verstehen kann, wenn beide dieses Zusammentreffen mit den bedeutendsten Worten geschildert haben.

Nach der bisherigen Darstellung sucht man unwillkürlich nach dem epochemachenden Ereignis in Schillers 42. Lebensjahr, also etwa im Jahre 1800. Beim ersten Blick scheint sich nichts zu finden. Zwar kann auffallen die eigenartige Stockung in der dramatischen Produktion der letzten Jahre nach der „Jungfrau von Orleans“ 1801, bis 1803 mit der „Braut von Messina“ und 1804 mit dem „Tell“ jedesmal eine ganz neue Art von Dramen geschaffen wurde; aber das reicht doch nicht aus, um eine Epoche darin zu sehen. Tatsächlich ist diese Epoche äußerlich viel weniger sichtbar, dafür aber

innerlich um so gewichtiger. Professor Reinhard Buchwald (Heidelberg), mit seiner zweibändigen Schillerbiographie im Inselverlag einer der zuständigen Kenner dieses Gebietes, stellte in einem Vortrag 1946 „Schiller in seiner und unserer Zeit“ und in seinem neuen Buch „Das Vermächtnis der deutschen Klassiker“ dar, wie sich am Ende seines Lebens „eine letzte Wandlung der Schillerschen Gedankenwelt und seines Lebensglaubens“ erkennen läßt, mit der er über den tragischen Idealismus seine Verherrlichung des „großen gigantischen Schicksals, welches den Menschen erhebt, wenn es den Menschen zermalmt“, hinausführt zu einem gläubigen Gottvertrauen, das in seinen letzten Dramen, Balladen und Gedichten zum Ausdruck kommt: wohl die größte und tiefste Wandlung des Schillerschen Denkens. „Es müssen ganz persönliche Erlebnisse gewesen sein, die ihn lehrten, die Güte des Weltlaufs zu bejahen, trotz all der Not und des Leides, das sein Leben über ihn gebracht hatte; er hatte gerade dieses sein Leben trotz allem als sinnvoll erkennen gelernt“, sagt Buchwald darüber. Und er setzt hinzu, daß es ihm wahrscheinlich sei, daß wir den entscheidenden Umbruch mitten in der Arbeit an der „Maria Stuart“ zu suchen haben, während eines schweren Rückfalls in seiner unheilbaren Krankheit, die ihn damals wie so oft dem Tode nahe brachte und zu einer langen Unterbrechung seines Schaffens zwang“. Das war im Frühjahr 1800, also in Schillers 41. Lebensjahr: Eine innere Wandlung, veranlaßt durch das persönliche Erlebnis der Todeskrankheit. Es ist der letzte große Einschnitt in Schillers Leben; denn das 49. Lebensjahr hat er nicht mehr erreicht.

Gerade an diesem letzten Beispiel läßt sich die methodische Fruchtbarkeit dieses Schlüssels des Siebenjahresrhythmus erkennen. Man könnte freilich einwenden, daß es sich bei den meisten dieser „epochemachenden“ Ereignisse doch um mehr oder weniger von außen kommende Zufälligkeiten handle. Doch läßt sich gerade an einer der wichtigsten Epochen des Schillerlebens zeigen, wie diese äußerlichen Zufälle doch mehr sind: an Schillers Begegnung mit Goethe. Das Zusammentreffen nach dem naturwissenschaftlichen Vortrag in Jena im Juli 1794 war ja nicht die erste Bekanntschaft. Schon mehrere Jahre vorher hatten sich beide Dichter kennen gelernt, veranlaßt durch die Schwestern Lengefeld in Rudolstadt, die sich davon ein näheres Verhältnis erhofft hatten. Trotzdem kam es zu keiner engeren Verbindung, kaum zu einem tieferen persönlichen Gespräch; beide hatten damals einander nichts zu sagen und schieden enttäuscht voneinander. Schiller äußerte sich in bitteren Worten gegen den Freund Körner, und auch Goethe hat später dargestellt, warum es damals nicht zu einer Verbindung kommen konnte. Äußerlich, kann man sagen, war der gleiche Zustand, das gleiche Ereignis gegeben; aber es hatte keine Wirkung. Wenige Jahre später aber

wiederholte es sich in dem fruchtbaren Augenblick, und der zündende Funke sprang über. Hier haben wir ein anschauliches Beispiel für das, was die Griechen *Καιρός* (Kairos) nannten: den fruchtbaren Augenblick, den es zu ergreifen gilt, weil er unwiederbringlich ist. Im biblischen Ton könnte man sagen: jetzt konnte eine Epoche aus dem Ereignis werden, „weil die Zeit erfüllet war“. Goethe meint das gleiche, als er später dieses Zusammentreffen ein „glückliches Ereignis“ nannte. Nicht der äußere „Zufall“, der fruchtbare Entwicklungs Augenblick ist das Wichtige. Auch Schiller hat das gewußt, ja er lebte der Gewißheit, daß dann, wenn die Entwicklung des Menschen zu einem solch fruchtbaren Augenblick gekommen ist, auch das äußere Ereignis nicht fehlen wird; denn

„Mit dem Genius steht die Natur in ewigem Bunde:
Was der eine verspricht, leistet die andre gewiß“,

sagt er in dem verhältnismäßig wenig bekannten Gedicht „Kolumbus“.

Solche Erkenntnis aus der Betrachtung eines Lebenslaufes kann pädagogisch in dreifacher Hinsicht wirksam werden. Aus der lebensvoll gestalteten und teilnahmsvoll aufgenommenen Darstellung kann ein Gefühl des Staunens und der Bewunderung entstehen vor dem Kunstwerk eines solchen Lebensbaues, wie es eine Biographie wahrhaft sein kann. Ohne daß der Lehrer in abstrakter und betonter Weise die Gesetzmäßigkeiten solchen Lebenslaufes und solcher Schicksalsgestaltung darstellt, entsteht im aufmerksamen Schüler dieses Gefühl der Ehrfurcht vor der Welt im Sinne der Erkenntnis, von der Rudolf Steiner gesagt hat, daß sie allem Unterricht des 3. Lebensjahrsiebt der Schüler das Gepräge geben soll: „Die Welt ist wahr.“ Sie ist wahr, wenn sich in einem Lebenslauf solche Gesetzmäßigkeiten höherer Ordnung durchsetzen, wie man sie etwa bei Schiller beobachten kann.

Zum andern können die Schüler etwas erkennen von der Bedeutung des Augenblicks, der einsichtsvoll ergriffen, aber auch unwiederbringlich verpaßt werden kann, der Sternstunde, die in der Entwicklung eines Menschenlebens von entscheidender Bedeutung sein kann, wo er eine Frage an das Schicksal offen hat, oder vielmehr wo das Schicksal eine Frage an ihn hat. Zu wachem Bewußtsein in diesen Augenblicken kann solche Erkenntnis führen.

Und endlich kann sich der junge Mensch im Miterleben eines solch heroischen Lebenslaufes, zu dem Schiller sein Leben gemacht hat, aufgerufen fühlen zu eigener Schicksalsmeisterung, zu dem mutvollen Entschluß, sich und sein Schicksal nicht treiben zu lassen, sondern es wie der

Steuermann oder Wagenlenker in die eigene Hand zu nehmen, so wie Schiller sein Leben, besonders vom 28. Lebensjahr ab, nicht aus naturhafter Veranlagung, sondern in sittlicher Tat gestaltet hat.

Im Gefühl der Bewunderung, in der Erkenntnis des Kairos und im Willensentschluß zu sittlicher Tat liegt die pädagogische Fruchtbarkeit der Biographie.

Pädagogische Skizzen

Aus der Praxis für die Praxis*

„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)

5. Vom Hinhören

Um sogleich festzustellen: wer soll hinhören? Subjekt, bitte! Wer da meint, die Schüler, der ergeht sich in Selbstverständlichkeiten, wenigstens innerhalb der Wunschwelt eines Lehrers. Ich aber spreche vom Hinhören des Lehrers. Warum können so viele Menschen nicht hinhören?

Wer hat noch nicht zugesehen, wenn auf dem Schulhof in der Pause ein A zu B etwas Wichtiges spricht, und nach einigen Sätzen der B zum dabei stehenden C etwas völlig Neues zu reden anhebt, auch wichtig, selbstverständlich! Aber B war offenbar in seinen Gedanken abwesend, das Haupt von Problemen zernagt, das Gemüt von privaten Sorgen bis obenhin erfüllt. A steht betroffen, und nach einem zweiten vergeblichen Versuch muß der Kontakt aufgegeben werden. B betritt sein Klassenzimmer. Wird er imstande sein zu hören, bevor er zu den Kindern spricht? Wird er die ganze Gestimmtheit der Kinder in sich hineinhören, bevor er den Mund auftut? Oder auch ihre Ungestimmtheit? Dann sollte er die Instrumente umstimmen, auf denen er jetzt zu spielen gedenkt. Es wird die ganze feinere oder gröbere seelische Konfiguration einer Klasse davon abhängen, ob der Lehrer jenes hochempfindliche Hörorgan in sich ausgebildet hat oder nicht. Von der Schärfe des äußeren Gehörsinns ist dieses weitgehend unabhängig, denn es ist eine ganz bestimmte seelische Verhaltensweise, eine innerste Bereitschaft zum andern hinzufinden, ein Weggehen von der Egoität. Und die Kinder werden sich von einem hörenden Lehrer sehr stark aufgenommen

* Wir setzen die im vorigen Heft begonnenen Betrachtungen und Erfahrungen einer bewährten Pädagogin fort.

fühlen, das schafft ganz unmittelbare Sympathie und in den besten Augenblicken — moralisch-geistig gemeint — jenen vollen Zusammenklang mit den Kindern, der das Ergreifendste ist, was einem Lehrer im Unterricht widerfahren kann.

Willst du wissen, ob ein Lehrer jenes intime Hinhören in sich ausgebildet hat, so beobachte in seiner Klasse, ob die Kinder hören können, und du weißt um den Lehrer Bescheid.

Wenn kurze Sprechpausen im Unterricht einen Hohlraum darstellen, wohinein sich Ungezügelter von seiten der Kinder ergießt, so wird auch beim Lehrer nicht das rechte Hören geübt werden. Aber nicht nur in der Musik sind Pausen die Augenblicke, in denen das „Unaussprechliche“ erreicht werden kann, auch im Gespräch, in dem die Gemüter des Lehrers und der Kinder bewegt sind, wird die Pause die vergeistigste Art des Hörens verlangen. Man breche diese voll erfüllten Augenblicke nicht zu rasch ab! Der Raum hält den Atem an. Hier bereitet sich eine Kommunion im Geiste vor.

6. Psychologisches

Wer noch nicht Gelegenheit hatte, die knorrige Anmut der 14jährigen Jungens auf sich wirken zu lassen, der entnehme dem nachstehenden kleinen Unterrichtsintermezzo die Grundlage für die Psychologie

- | | |
|-----------------------|--------------------------|
| 1. eines Knaben | (nicht: eines Mädchens) |
| 2. der 14 Jahre zählt | (nicht: 8 oder 18) |
| 3. der Schwabe ist | (nicht: Berliner) |
| 4. der einzeln | (nicht: im Chor) |
| 5. englisch | (nicht: schwäbisch) |
| 6. sprechen | (nicht: schreiben) |
| 7. muß | (nicht: darf oder will). |

Meine Erfahrungen in einer Oberschuljungenklasse (als die Waldorfschule verboten war), mit der ich herzlich verbunden war, veranlaßten mich eines Tages zu folgender Anfrage ungefähr in diesem Wortlaut: „Aber Buben, wenn ihr mir im Chor nachsprecht, dann ist der englische th-Laut tadellos da, ihr könnt ihn doch; und wenn ich einen allein laufen lasse beim Lesen, dann spricht er mir eine Art f oder s, bloß keinen rechten th-Laut. Was ist das eigentlich?“ — Eine kurze Schrecksekunde. Diese Geradlinigkeit war fast zuviel. Ich durfte es mir eben noch erlauben. Es erhebt sich der Primus, steht aufrecht für alle, und um nicht den inneren Halt zu verlieren, gibt er seine Erklärung auf schwäbisch: „Ha, die kenntet scho, die schenieret sich bloß, weil's so saudomm glengt (klingt).“

7. Gegen den Strom!

Es kann einem nicht wohl werden bei dem allzuoft gehörten Wort: Die Kinder machen es so furchtbar gerne. — Wie anders klingt es dagegen, wenn ein Lehrer z. B. von seiner Arbeit mit einer Oberklasse erzählt: Die wollten doch nicht ran, die mußten aber, ich hab nicht locker gelassen, die haben sich geplagt, es hat geknirscht in allen Fugen, und hinterher stand diese schöne Arbeit da.

Lassen wir es uns von einem 14jährigen Jungen erzählen. Auf dem Schulweg wurde mir eines Tages von seiner Seite folgende Belehrung in lapidarer Form zuteil, sie bezog sich auf Fachstunden: „Da meinet oft die Lehrer, sie müßtet mache, was mir wollet; des wollet mir garnet . . .!“ Auf meinen Einwurf: „Aber euer Klassenlehrer macht doch nicht grad, was ihr wollt!“ entgegnet er: „Ha, drom schätztet mir 'n au sol!“ Ich sah, hier träuft volle pädagogische Weisheit von seinen Lippen.

8. „Draufaufsitzten“

Dieses schwäbische Wort sollte nicht unterschätzt werden. Wegen der Doppeltgenähtheit in den zwei ersten Silben wirkt es ausdrucksvoll. Der Philologe muß hier an eine Art Intensivgemination denken und so mag dieses Wort als Kapitelüberschrift figurieren.

Der Lehrer und kleinere Kinder in großer Zahl sind im Sprachunterricht mit der Erlernung eines französischen Versleins beschäftigt, der Lehrer mit viel Eifer und Kraftaufwand, die Schüler zahlen nicht ganz mit gleicher Münze. Der Lehrer erhöht den Energieeinsatz, die Schüler ihre Eigenwilligkeit. So etwas wie eine knisternde Reibungselektrizität hat sich längst bemerkbar gemacht. Aber vorwärts, vorwärts, damit alle Schüler mitgerissen werden und ablassen von nichtsnutzigem Tun, es ist keine Zeit, auf diesen oder jenen hinzuschauen, man muß ihm durchgehen lassen, daß er, statt französisch im Chor zu sprechen, nun schwäbisch aus der Reihe tanzt; man kann nicht feststellen, wer den Text mitzusprechen vermag oder nicht, noch weniger, ob die Aussprache gelungen ist oder nicht. Mit einem Furioso schließt der dramatische Akt. Wir sind am Ende. In jeder Beziehung. Alle. — Was lag vor?

Die vorangehenden Kapitel geben hier schon von verschiedenen Seiten Hinweise, die förderlich sein könnten. Hier soll auf eine Maßnahme eingegangen werden, die den 50 durchgehenden Rößlein in die Zügel fällt. Es wird zwar am ersten Tag noch nicht gelingen, aber bald besser werden. Der Lehrer muß unbedingt versuchen, festzustehen und sich nicht mitreißen zu lassen von diesem im Augenblick nicht ganz erfreulichen genius loci! Es

ist nötig, irgendwie konträre Fahrtrichtung einzuschlagen. Man wende sich vielleicht an einen einzelnen besonders volltönenden Tenor und verlange von ihm — trotz allem, was die Klasse im Augenblick tue — daß er aufs genaueste diese französischen Worte nachspreche, o nein, nicht so schlampig, genau hinhören, das war etwas besser, noch einmal, und wieder, bis es endlich genügen kann. Der nächste wird in ähnlicher Weise geschliffen wie ein Edelstein; gleichwie ein Handwerker den zu verarbeitenden Gegenstand nach allen Seiten dreht und wendet, ihn bei Licht beschaut, wieder eine Korrektur anbringt — ein letzter Mangel noch, er wird behoben — und nun erst entlockt das Werk dem Meister jenes Wohlgefallen, das ihm erlaubt, es aus seinen Händen zu entlassen. — So müssen wir lernen, „draufaufzusitzen!“ Wenn man bis an diesen Punkt gelangt ist, werden ziemlich sicher schon eine Reihe Kinder des Umkreises ihre Ohren spitzen nur deshalb, weil der Lehrer selber seine Ohren spitzt, das wirkt ansteckend. (Wer hat noch nicht die Beobachtung gemacht, daß man auf der Straße die Menschen dazu bewegen kann, in den Himmel zu starren, nur indem man es selber ein Weilchen tut? Oder wer hat noch nicht beobachtet, daß der Zuschauer viel schärfer hinzuhören sich bemüht, wenn auf der Bühne ein Schauspieler dem andern intensiv zuhört?) Es ist höchst wichtig, daß die Kinder ihre eigenen Leistungen gegenseitig anschauen und anhören! Gelingt es einem dann noch, mit einigem Humor das letzte Geflacker aufzufangen und umzustimmen, so hat man für dieses Mal das Spiel gewonnen. Aber man muß nicht nachlassen in dem „Draufaufsitzen.“ Was ich hier durchführen will, das führe ich durch mit diesem einen Kind, z. B. Non multa, sed multum! Unerbittlich sein! Das Französische in den Unterklassen ist ein hartes Joch.

Aber die kleinen Schnäbelchen können auch mit wahrer Lust und überraschender Geschicklichkeit — noch wirken die Nachahmungskräfte! — die Turnübungen der französischen Aussprache vollführen. Das bändigt und formt und lehrt hinhören und im Tun sich freuen.

Dann wird sich von selber die elastische, fröhliche, leichtgespannte Stimmung einstellen, die etwas von dem Sekt der französischen Sprache einfängt. (Falls das vorkommen sollte, daß bei den Kindern aus dem Hauptunterricht noch Reste von Schwere und rumorender Problematik im Gemüt hängen geblieben sind — hier werden sie aufgelöst, es ist um sie getan.)

9. Die Frage im Unterricht

Wie war in dem Anfänger im Unterrichten sogar die Nebensächlichkeit des Fingerhebens von peinvoller Schwierigkeit! Entweder man erwartete Finger, und die Kinder hatten sich schon eine Weile wegen unge-

nügender pädagogischer Ernährtheit in ihre persönlichen Reservate zurückgezogen, oder jede Frage wurde zum Risiko: die Finger durchzuckten wie Stahlschrauben die schon sowieso zitternde Atmosphäre und erzeugten auch noch unangenehm schnipsende Laute. Eingreifen unmöglich, solange man gesonnen war, den Faden der Gedankenabläufe ungehindert weiterzuspinnen, man nannte den Namen des Vorlautesten und geriet rettungslos unter eine Tyrannis. Bis man verstand: So fragt man nicht! Wenn sich auf eine Frage 30 bis 40 Finger melden, so weiß ich: die Frage hättest du besser lassen können, Zeitverschwendung, Herabsetzung des Niveaus, Unterschätzung der Intelligenz usw. Wenn so etwas Nebensächliches im Zusammenhang schon ausgesprochen werden muß, so sage man es selber, aber im Nebensatz und mit beschleunigtem Tempo; dann gehe man über zu einer Frage, bei der man weiß, hier muß überlegt werden. Zeit lassen! Und auch dann werden vielleicht 5 die Antwort geben können oder wenigstens eine Antwort, die ganz besonders deshalb anregend und weiterführend ist, weil sie halbrichtig ist. Man gehe auf so etwas ein, ohne seinen Weg zu verlieren. Oft wird es für die Kinder, besonders in höheren Klassen, von besonderer Wirksamkeit sein, wenn der Lehrer nicht nur eine Antwort abwartet, um nun seine Bestätigung oder Richtigstellung dazuzutun, sondern wenn er erst nach mehreren Antworten seine Stellungnahme verrät; da entstehen anregende Probleme. Welche Arbeitsluft weht auf einmal in der Klasse!

Niemals sollte man eine Frage stellen und im gleichen Atemzug den Namen eines Kindes dazusetzen! Da befreit man die gesamte Klasse bis auf ein Kind von der Mitarbeit, oder der dennoch gewissenhaft Mitdenkende wird von Unlustgefühlen befallen.

Fragen richtig zu stellen ist eine besondere Kunst, auf die man immer sein Augenmerk lenken sollte. Aber es hängt geradezu davon ab, ob die Klasse eine träge, zähe, undifferenzierte Masse wird, oder ob so etwas wie eine elastische, gegliederte, bewegte, freudig-aktive Schar vor einem sitzt. Der Neuling möge in der Vorbereitung bereits dies bedenken. Die richtige Fragestellung fordert intellektuelle Beweglichkeit, Phantasie und stilistische Formkraft. Und dann muß der Pfeil noch zielsicher abgeschossen werden, damit er ins Schwarze trifft. Ein intelligentes Kind muß doch darunter leiden, wenn der Lehrer Fragen stellt mit unscharfen Rändern! Aber hat man richtig gefragt, so lehne man auch unklar formulierte Antworten ab! Oder man ver helfe mit erneuter Frage zur Klarheit.

Wenn das am letzten Tag Behandelte abgefragt wird, so möge man versuchen, nicht wieder in dem gleichen Strom zu schwimmen, es war ja eine Nacht dazwischen, und für alle steht das Bild neu da. Es könnte nun

für die Kinder sogar eine *Wiederholung* anregend sein, wenn man die Gedanken anders auffädeln wollte, man stelle die Sache in ein neues Licht, man belade den Stoff mit einem neuen Problem, oder man laufe den Weg rückwärts oder schneide quer oder längs hindurch.

Soweit Aufsatzthemen dem behandelten Stoff des Unterrichts entnommen werden, sollten in ihrer Formulierung diese gleichen Hinweise beachtet werden.

10. Ökonomisch vorgehen

Soeben ist eine Klasse dabei, sich auf ihre Weise vortrefflich zu amüsieren. Hier wäre schon längst ein Krach fällig, und zwar fortissimamente; aber selbst das ist problematisch, denn er kann noch so majestätisch gestaltet werden — es kommt eben auf die Wirkung an! Wer von den Schlingeln fühlt sich denn getroffen bei meinem Bemühen? Der Schuldige niemals, höchstens ein Zärtling mit schwachen Nerven, und das ist der einzige, den ich habe schonen wollen. Außerdem habe ich mir durch ehemalige Schüler erzählen lassen, daß solche Szenen mit dem Ausdruck „Familienfest“ benannt werden. Nein, ich bin längst dazu übergegangen, einen oder zwei ohne Umschweife und Zärtlichkeit eindrucksvoll vor der Klasse anzureden, möglichst sprachgestaltet; das sitzt richtig, und zwar nun für alle!

Martha Haebler

Temperamente und Obstbäume, ein Versuch

H. Schlegendal

Das Temperament eines Kindes* zu erkennen und es vielleicht zu lenken, heißt nicht nur, ihm zu möglichst ungehindertem Gebrauch der in ihm liegenden Kräfte zu verhelfen. Es bedeutet auch, daß man das Kind vor Forderungen der Erwachsenen schützt, die es seines Temperamentes wegen nicht erfüllen kann — jedenfalls solange es sein Temperament nicht in der Hand hat, was ja auch den meisten Erwachsenen nur in geringem Maße möglich ist. Stellt man aber an ein Kind Anforderungen, denen es nicht gerecht werden kann, so zerreibt man seine Seele an dem unüberwindlichen Konflikt. Manches Mißverhältnis zwischen Lehrer und Schüler,

* Vergleiche C. von Heydebrandt, Die Temperamente und ihre Behandlung, in „Erziehungskunst“, Heft 4 und 5, Jg. 1948; B. W. Meyer, Die Temperamente des Kindes und die Erziehung, in Heft 5, Jg. 1949. Der hier vorgeführte Versuch vermittelt weder Botanik noch Menschenkunde. Er mag aber eine Hilfe sein, das Wesen der Temperamente anschaulicher zu erfassen und mag den Lehrer anregen, seine Pflanzenschilderung lebendig zu gestalten.

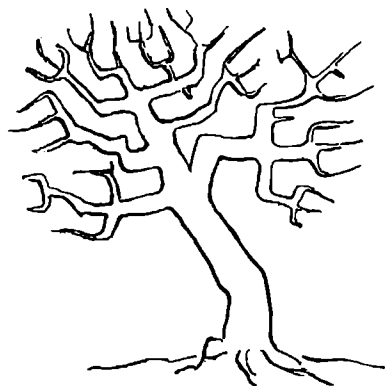
Eltern und Kindern beruht auf der Nichtbeachtung der Temperamentsanlage des Zöglings.

Es ist aber gar nicht leicht, sich ein klares Bild vom Temperament des Kindes zu machen. Einmal hat ja jeder Mensch in sich vereint alle vier Temperamente, wenn auch eines oder bisweilen zwei vorherrschend sind, und dann dominiert im kindlichen Alter über das persönliche Temperament hinaus das Sanguinische, das in der kindlichen Eigenart als solcher begründet liegt, ebenso wie dem Greise ein gewisses Phlegma neben seinem persönlichen Temperament eignet. Die heutigen Zeitumstände verdecken außerdem die eigentliche Temperamentsanlage des Kindes: sie machen Kinder bedrückt und melancholisch, die es eigentlich nicht sind, Phlegmatiker unruhig und zapplig, und dergleichen mehr.

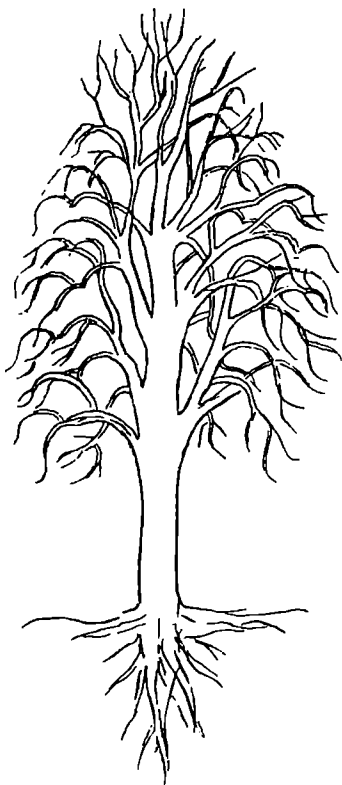
Im Temperament des Kindes arbeiten nun aber die gleichen Bildekräfte, die seinen Leib überhaupt aufbauen, die Wachstumskräfte. Diese sind auch bei der Pflanze wirksam, wenn sie wächst und ihre Gestalt bildet. Sprechen auch beim Menschen eine ganze Anzahl von Faktoren mit, die bei der Pflanze nicht wirksam sind, so bieten sich doch in unseren vier hauptsächlichsten Obstarten: der Kirsche, dem Apfel, der Zwetschge und der Birne wunderbar reine Bilder dar. Diese zu betrachten, sie sich klar und lebensvoll vors Auge zu stellen und vor allem sie in der Natur aufzusuchen, belebt die Anschauung der kindlichen Temperamente. Es ist eine große Hilfe für den Erzieher, wenn er immer klarer das Temperament des Kindes erkennt, wenn es ihm gelingt, es unter seinen Überlagerungen hervorschimern zu sehen. — Natürlich genügt es nicht, von diesen Bildern zu wissen, man muß die Bäume selber betrachten und sich mit ihrem Wesen beschäftigen. Diese Skizzen möchten auf diesem Wege ein wenig vorangehen.

B. W. Meyer schreibt von den Odysseus-Schilderungen seines *Cholerikers*: „Dieses ‚Reich‘ des Cholerikers liegt auf der Erde.“ Jetzt betrachten wir den Apfelbaum. Mit welch kräftigen Wurzeln, knorrig und fest, packt er das Erdreich. Er geht nicht allzu tief hinein, aber er ergreift es in weitem Umfang und liebt, daß es ihm steinigen Widerstand bietet. Dann hebt er seinen Stamm nicht hoch über die Erde hinaus. Er gedeiht am besten im kurzgedrungenen Halbstamm, der sich über die Erde hinneigt, gleich, als wolle er sie nicht verlassen. Härter als das Holz der anderen Obstbäume ist das seine, und dennoch neigt er sich mit dieser erdverbundenen Geste dem Boden zu. Kräftig geborbt ist seine Rinde. Fast senkrecht zum Stamm zweigen die Äste ab und streben jäh und eigenwillig auseinander, wenn möglich, fast im rechten Winkel. So formen sie eine breite, aber flache Krone, die der energisch gebogenen Form der Apfelfrucht erstaunlich ähnlich ist und sich eigensinnig sowohl den emporziehenden Kräften des Lich-

tes als auch den niederziehenden der Schwerkraft widersetzt. Ein wenig erinnert das Gezweig an das eines Eichbaumes. Noch ehe sich das breite, kurze, fleischige und rauhe Blatt entfaltet, erscheinen die großen, froh und wie in selbstbewußter Daseinsfreude rötlich leuchtenden Blüten. Und dann das Bild erdfroher Gesundheit: ein Apfelbaum im Schmuck seiner gelbroten Früchte! „Lachende Äpfel“, wem wäre das nicht von Kindheit her bekannt. Die frohe Kraft der Sonne sammelt sich in der kraftpendenden Frucht und ihre herbe Süße ist verwandelter Erdenstein. Nicht zufällig ist in Symbol und Sage der Apfel das Bild der Erde und kraftfroher Jugend. Weiches, mildes Klima liebt der Baum nicht, er steigt so hoch in den Norden hinauf wie keiner der anderen Obstbäume.



Wir sind so leicht geneigt, in den Cholerikern die zornmütigen Menschen zu sehen, und doch ist das ja nur die eine, die Schattenseite dieses Temperaments, dessen wahres Wesen sich in erd- und schaffensfroher Kraft zeigt. Alles Erleben fest und freudig zu packen und fruchtbar umzugestalten, gleich dem Apfelbaum, ist für den Choleriker viel charakteristischer als seine Zorneswallungen. Studiert man liebevoll und eingehend Form und Wesen des Apfelbaumes, so wird man auch bald Wesen und Bild des Cholerikers erkennen.



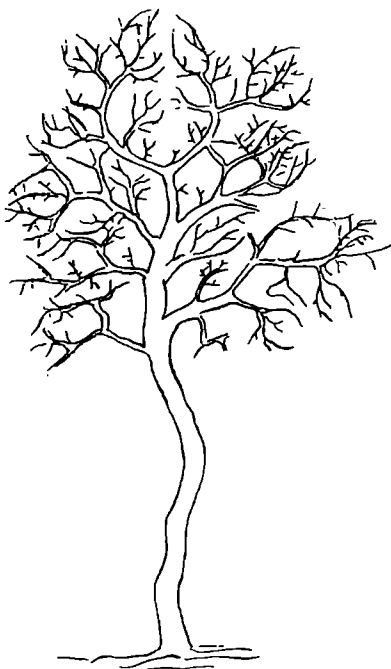
Und nun betrachte man demgegenüber den Phlegmatiker und vergleiche ihn und den Apfelbaum mit dem Birnbaum. Er ist der höchste unter den 4 Obstbäumen und hat als einziger eine Pfahlwurzel, eine lange, tief in die Erde gehende Wurzel und nur kleine Nebenwurzeln. So wie er nach oben hin passiv sich von den Kräften des Lichtes in die Höhe reißen läßt, so folgt er, „willenlos“ nach unten dem Zug der Schwere. Das Gleiche läßt sich an der Zweigform beobachten. Sie folgen zuerst dem Lichte nach oben, um dann,

wie entmutigt, dem Gesetz der Schwere zu erliegen und wie müde niederzusinken. Dadurch erhält der Baum die für ihn charakteristische Wassertropfenform, die ja auch die seiner saftreichen, sehr süßen Früchte ist. Die Birne teilt mit dem Wasser die formlose Passivität. Jede einmal eingeschlagene Richtung verfolgt sie mit ganzer Hingabe. So wird auch der süße Duft ihrer Blüten intensiviert bis zur unerträglichen Süßigkeit. Aber welcher unter den Obstbäumen Mitteleuropas: Apfel, Birne, Zwetsche, Kirsche tut es ihr in Größe und Saftigkeit der Frucht gleich?! Ihr Holz ist unter diesen das weichste, mit gleichmäßiger, leise an Atlas erinnernder

Maserung. Zu dem Birnbaum hat das Alter eine gewisse Beziehung. Wie uns der junge Apfelbaum besonders berührt, so lieben wir den alten Birnbaum.

Ganz andere wachstumwirkende Weltenkräfte sind am Werk, wo sich ein Zwetschenbaum (echte Pflaume, *prunus domestica*) formt. Gibt sich die Birne jedem äußeren Einfluß hin; ergreift der Apfelbaum mit kräftiger Eigenwilligkeit den Raum, so flieht der Zwetschenbaum immer wieder zu sich selbst zurück. Das für ihn charakteristische, woran man sein Gezweig erkennen kann, ist das in leichtem Bogen Auseinander- und dann, wie ängstlich, wieder zueinander Zurück-Streben der Zweige, so, daß je zwei Zweige eine Ellipse zu umschreiben scheinen. Wer wird hier nicht an die Selbstbezogenheit und stetige Selbstbesinnung des Melancholikers erinnert. Schon im Stamm des Baumes ist diese Form angedeutet: er schlängelt sich zur Höhe, wie in Spiegelung zu einem imaginären zweiten

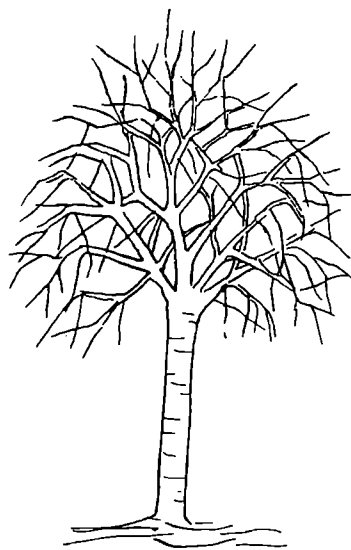
Stamm, mit dem er dieses Sichfliehen und wieder Zueinanderneigen vollführt. Stamm und Geäst, sehr dünn und zerbrechlich, fast zierlich, sind düster und nahezu schwarz in der Färbung. Selbst wenn der Baum noch jung ist, hat er immer einige tote Äste, so daß man leicht glauben mag, er sei im Eingehen. Doch gehört diese Lebenskummerlichkeit zu seinem Wesen, eine Eigenschaft, die ja auch für die menschlichen Melancholiker typisch ist. Ergreifend, und auch für das Wesen des melancholischen Menschen so aufschlußreich, ist die Art, wie der Baum blüht. Er blüht verhältnismäßig früh,



meist unbeachtet, weil die Blüte gleichzeitig mit den ersten Blättern erscheint und, von grünlichem blassem Weiß, so sich entwickelt, daß sie immer in dem wachsenden Blättchen mehr oder minder versteckt ist.

Wie festlich heiter blüht dagegen der Kirschbaum, wie naiv selbstbewußt und offen prangt der Apfelbaum mit seinen Blüten! Ellipsoid wie die Zweigbüschel an ihren Ästen sind auch die kaum sichtbaren dunkel-violetten Früchte, die Zwetschen. Ehe sie ganz reif sind, glüht in ihnen ein dunkles Rot empor, und dann kommt die große Überraschung, die dieser düstere, spröde Baum birgt: das goldfarbige, saftige und aromatisch süße Fleisch dieser Früchte! Auch dies eine Parallele zu den tiefen und fruchtbaren Gedanken, den wunderbaren Geistesgaben, die gerade melancholische Menschen zu schenken wissen. Die volle Süße aber der Zwetschen reift erst unter dem Einfluß des Frostes.

So verfestigt in Holz und Form der Zwetschenbaum ist, so locker und schwingend leicht sind die Äste des Kirschbaumes. Er läßt sie einfach in langen Ruten fallen und tänzerisch im Winde wehen. Der Kirschbaum ist am meisten Kirschbaum, wenn er jung und kugelrund, übersät mit seinen großen weißen Blüten, im Frühlingsmondschein leise leuchtend, steht. Dann wirkt er wie ein tanzendes Kind. Das schwingend Lichte wird in seiner Wirkung noch unterstützt durch die langen Stiele der Blüten und heiter-roten, kugeligen Früchte. Deren Fleisch wieder ist nicht fest wie das des Apfels, aber auch nicht „pflaumenweich“ wie das der Zwetsche. Es ist saftig und von wundervoll würziger Süße. Aber es vergeht schnell; ein Regen genügt, um es in Fäule übergehen zu lassen. Der Baum nimmt sich auch nicht die Zeit, eine borkige Rinde auszuarbeiten. In glatten, silbrigen Ringen glänzt die Rinde am runden Stamm. Süß ist auch das Harz des Baumes und heiter bewegt die Maserung des weichen Holzes.



Selbstverständlich kann man nicht mechanisch Parallelen ziehen. So, wie man weiß, daß sich im Obstbaum noch anderes darlebt als nur die temperament-bildenden Kräfte, so muß man sich auch dem Kinde gegenüber immer bewußt bleiben, daß es mehr noch ist als nur Temperament, daß dieses ihm nur das Instrument bietet, auf dem seine Persönlichkeit ihr

diesmaliges Lebenslied spielt. Aber an diesen rein pflanzlichen Urbildern der Temperamente kann man, hat man sie sich einmal zu eigen gemacht, sich immer wieder klären, wenn die mannigfache Vielfalt der Mischungen menschlicher Temperamente mit Unsicherheit droht.

Pflanzengespräche

Aufsätze aus einer 5. Klasse

Hildegard Gerbert

Wenn die Kinder am Vortage durch Erzählung, Betrachtung und durch Zeichnen eine Pflanze oder eine Pflanzenfamilie kennengelernt hatten, wurde ihnen etliche Male Gelegenheit gegeben, Wechselgespräche zu führen, in denen sie das Wesen einer Pflanze zum Ausdruck bringen sollten. Solche Gespräche wurden auch niedergeschrieben, da im 5. Schuljahr die unmittelbare Rede und ihre schriftliche Wiedergabe besonders geübt werden soll. Von diesen noch unbeholfenen Versuchen seien einige hier wiedergegeben:

Gespräch zwischen Löwenzahn und Pfirsichbaum

Ein Löwenzahnsämchen hatte sich im Herbst unter einem Pfirsichbaum niedergelassen. Es trieb gleich eine dicke Wurzel und wollte auch gleich den Keim nach oben schicken, aber da kam der Winter, und der schickte es wieder hinab. Als aber der Frühling kam und mit ihm die Wärme, kamen auch bei dem Löwenzahn die Blätter. Ein Blatt legte sich über das andere in einer großen Rosette. Dann trieb es einen blätterlosen Stengel und setzte eine gelbe Blüte darauf. Neben ihm war ein Pfirsichbaum, der hatte über Nacht Blüte an Blüte bekommen, aber von Blättern war keine Spur. Erstaunt fragte der Löwenzahn: „Mußt du nicht zuerst Blätter treiben? Warum bist du nicht grün?“ Der Pfirsichbaum sagte: „Ich bin nicht erst, seit der Frühling da ist, gewachsen. Ich bin schon 18 Jahre alt. Im Winter sind alle grünen Triebe verholzt, und jedes Jahr setze ich einen neuen Holzring an, daß ich immer dicker werde; und die Blütenknospen habe ich schon im letzten Sommer gemacht.“ Da fragte der Löwenzahn: „Hast du keine Blätterknospen? Bekommst du keine Blätter?“ Darauf antwortete der Pfirsichbaum: „Ich bekomme auch Blätter, aber erst später. Im Herbst fallen diese ab.“ Dann sagte der Löwenzahn: „Ich habe gar nicht gedacht, daß es solche Sachen gibt. Aber deine Samen haben wohl auch solche Schirmchen?“ Da sagte der Pfirsichbaum: „Nein, sie haben keine, sie brauchen aber auch keine Schirmchen.“

Heiner

Gespräch zwischen Lilie und Küchenzwiebel

In unserem Blumengarten stand eine schöne Lilie. Ein Stück weiter war das Gemüsebeet. Dort wuchs eine Zwiebel. Eines Tages kamen sie ins Gespräch. Die Lilie sagte: „Ich

bin die Königin meiner Familie.“ Da sagte die Zwiebel: „Erzähle mir bitte etwas von deiner Familie.“ Die Lilie erzählte: „Im Frühjahr kommen zuerst die kleinen mehrfarbigen Krokusse. Alles freut sich über diese ersten Blümchen. Dann kommen die wunderbaren, mannigfarbigen Tulpen und die wohlriechenden Hyazinthen, die wie meine Hofdamen sind. Erst im Sommer erscheine ich als Königin. Mein großer Ehrentag war, als der Engel Gabriel mich bei der Verkündigung in der Hand hielt. Spät im Herbst erscheint noch eine kranke und schwache Schwester; sie ist auch giftig, die Herbstzeitlose.“ Da sagte die Zwiebel: „Zu dieser Familie gehöre ich ja auch, ebenso der Lauch, der Knoblauch und der Schnittlauch. Zwar bin ich nicht so schön wie du, aber ich bin wie eine fleißige Küchenmagd. Du erfreust die Menschen durch deine schöne Blüte, ich nütze ihnen durch die gesundende Kraft meiner Zwiebel.“

Helmut

Gespräch zwischen Lilie und Zwiebel

Eine harmlose Zwiebel sagte zu der Lilie: „Du bist so schön und rein, ich bin gar wie deine Küchenmagd.“ Die Lilie sagte: „Ich tue auch in meine Blüten mehr Saft als meine Gespielinnen, die anderen Liliengewächse, die Tulpe und diejenigen alle, die solche feinen, langgezogenen Äderchen in ihren Blättern haben.“ Da sagte die Zwiebel: „Ja, ich habe auch noch Freunde, den Lauch, den Knoblauch und Schnittlauch. Uns tut man in die Suppen, denn wir sind sehr gesund und machen ein gutes Geschmäckchen.“ Da fragte die Zwiebel weiter: „Wann war denn dein größter Ehrentag?“ „Das kann ich dir gar wohl sagen, mein größter Ehrentag war, als der Engel Gabriel bei der Verkündigung mich in der Hand trug.“ Da sagte die Zwiebel traurig: „Ich habe keinen besonderen Ehrentag.“

Brigitte

Gespräch zwischen Brombeere, Himbeere und Erdbeere

Eine Brombeere sagte zur Himbeere: „Ich arme Pflanze muß immer auf der Erde kriechen, kaum daß meine ersten Triebe der Erde entschlüpft sind. Meine Blüten und Blätter ähneln der Rose; aber meine Frucht besteht aus lauter Samenkörnern, um die ein Fruchtfleisch gewachsen ist. Die Frucht ist auch nicht so rot, so purpurrot wie die Hagebutte; nein, sie hat sich in Trauer, in Schwarz gekleidet. Denn damals fielen so viele Opfer im Ronceval; ich weiß es bestimmt, denn ich war dabei*. So lebe ich jahraus, jahrein in Trauer und Schwermut wegen der damaligen Schlacht und meinem eigenen Schicksal. — Aber ich möchte auch deinen Lebenslauf hören.“ Die Himbeere folgte bereitwillig der Aufforderung: „Früher hieß ich Hindebeere; das kommt daher, weil ich so mild bin, denn ich mildere das Fieber. Ich blühe und trage aber erst im zweiten Jahr. Im ersten will ich stolz und kampflustig werden; da treibe ich Stacheln. Aber das sind nur kindliche Gedanken, denn im zweiten Jahr neige ich demütig mein Haupt, lasse die Stacheln nicht mehr wachsen, sondern lege die Kraft in die Blüte und Frucht, die genau so aussieht wie deine, bloß rot. So lebe ich. Aber dort ist unsre jüngste Schwester, die Erdbeere. Erzähle uns aus deinem Leben!“ „Gerne“, rief die Erdbeere, „ich will gleich anfangen: Wenn ich im Frühjahr aus der Erde komme, werde ich nicht so holzig wie ihr. Ich habe 5 weiße Blütenblätter und natürlich gelbe Staubgefäße. Im Sommer trage ich im Verhältnis zu meinem kleinen Persönchen riesengroße, rote Früchte. Dann sterbe ich, aber ich schicke eine ‚Schnur‘ aus der Erde heraus, an der zwei oder drei Erdbeerstöck-

* Die Kinder hatten vom Tod Rolands im Ronceval gehört; ronce = Brombeere.

chen wachsen. Meine Samen werden überall hin verstreut, aber nicht durch den Wind. Wenn die Vögel meine Früchte fressen, werden die Samen nicht verdaut, sondern in allen Richtungen verstreut.“ Nun schwiegen alle, denn jeder bedachte sein eigenes und der anderen Leben.

Friedgund

Antwort an einen Erzieher

Das lebendige Gespräch zwischen Erziehern ist immer eine Hilfe für die eigenen Bemühungen, wenn als unsichtbarer Teilnehmer das Kind zugegen ist. Wenn zuweilen die Verantwortung lastet, die seiner Zukunft, seinem geahnten Genius gegenüber zu empfinden ist, dann sucht man die eigene Verbindung zu der Welt des Zukünftigen, zu der Welt der wesenhaften Wirklichkeit zu festigen. Und nirgends ist einem die geistige Welt so nah, wie in dem Ernst einer suchenden Menschenseele, die an das Schicksal tastende Fragen richtet. In diesem Sinne soll auf einige Zweifel und Fragen geantwortet werden, die ein Erzieher aufschrieb, der seinen Beruf ernst nimmt. Zunächst:

„Warum haben es ehemalige Waldorfschüler, die aus einer Unterklasse in die Staatsschule übertreten, oft schwer, mitzukommen — warum suchen umgekehrt so oft Eltern, ihre intellektuell minderbegabten Kinder in die Waldorfschule zu schicken?“

Eigentlich gibt schon der Lehrplan * die Antwort: Es ist nicht das Ziel der Waldorfschule, möglichst schnell Lesen, Schreiben und Rechnen an die Kinder heranzubringen. Sie hält nicht jene Methode des ersten Unterrichts für die beste, die am raschesten diese konventionellen Fähigkeiten dem Kinde beibringt, — sie sucht den Weg, der aus der künstlerischen und phantasieerfüllten Welt des nachahmenden kleinen Kindes erst langsam und behutsam Brücken schlägt zu den abstrakten Zeichen, mit denen wir uns verständigen. Alle Abstraktionen zehren Vitalität und Lebenskräfte auf — im künstlerischen Bilde, in der Freude am Schönen, in tätiger Phantasie aber werden die Kindheitskräfte bewahrt und in rechter Weise verwandelt. Es zeigt sich, daß die Leistungen, — dieses Lieblingskind unserer unmenschlichen Zeit — sich später ohne Schwierigkeiten auf den entsprechenden Stand der Staatsschulen heben lassen; unwiederbringlich aber ist die Bildsamkeit und zarte Offenheit der Kindesseele vertan, wenn sie zu früh und mechanisch in die altmachenden Tätigkeiten unserer abstrakten Zivilisation hereingezwängt werden.

Doch sollte an dieser Stelle einem Irrtum einmal entschieden entgegengetreten werden: gefährdet sind gerade die verstandesmäßig besonders Aufgeweckten, die den verfrühten intellektuellen Anforderungen leicht nachkommen. Sie vor allem bedürfen einer künstlerischen phantasievollen Pflege. Wenn Eltern bisweilen ihre verschlafenen Töchter zu uns, ihre überwachen und verstandesbegabten Söhne auf eine Staatsschule schicken wollen, so muß man ihnen antworten: dann schon lieber umgekehrt! Erziehen hat heute die Aufgabe, die Schädigung durch zu frühes Erwachen im Kopf zu heilen, eine Kindheit zu schützen, die ohne Atmosphäre und Umhüllung aufwächst in den Trümmerstätten der Städte, in den seelischen Trümmerstätten einer müden, moralisch defekten, Muße entbehrenden, gehetzten Erwachsenenwelt. Verträumte und verschlafene Kinder gehen durch diese verwundete Welt mit größeren inneren Schutzkräften. Die Verträumten werden in der Waldorfschule weniger, möchte man sagen, geschont als vielmehr kindgemäß, ohne Gewaltsamkeit zum Erwachen gebracht. Die Wachen aber bedürfen besonders

* Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule, herausgegeben von Caroline von Heydebrandt, Neuauflage 1949, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.

dieses Weges, damit sie nicht einseitig und seelisch unterernährt groß werden. — Eine Beobachtung s c h e i n t diesen Grundsätzen zu widersprechen: Daß Gedichte und Prosatexte den Waldorfschülern gegeben werden, die der Altersstufe vorausgreifen. In diese Worte kleidete sich die Frage:

„Die Kinder werden schon diese Texte genießen, aber sie werden unklare Vorstellungen, unklare Begriffe und unklare Empfindungen mit nach Hause nehmen, einfach, weil das Verstehen nicht mitkommt. Man kann dagegenhalten: Das Kind hört im Leben, im Elternhaus, sehr vieles, was es noch nicht versteht und doch bleibt etwas hängen und tut seine Wirkung. Altbekannt. Aber kann man das förmlich zum Grundsatz der schulischen Erziehung machen?“

Ganz schlicht geantwortet: Ja! Allerdings ist nicht das altbekannte „Es bleibt etwas hängen“ das Entscheidende. Den Kindern werden Inhalte überantwortet, in künstlerischer Prägung, mit denen sie leben und wachsen können. Die genießende, begeisterte Freude knüpft ein Band, das nicht mehr reißt. Es bindet die Seele für immer an die gültigen Werte, deren Reichtum Besitz wird, der in Jahrzehnten nicht auszuschöpfen ist. An diesem Besitz schulen sich die Begriffe und klären sich, an diesem Reichtum erwachen die Empfindungen und reifen in rechter Weise.

Ein Beispiel: Wenn um das 12. Lebensjahr das Kind innerlich bereit ist, in die ersten Physikgrundlagen staunend und erlebend eingeführt zu werden, sucht der Lehrer einen Text, der, am Anfang dieser Stunden gesprochen, die Kinder für die Wunder der Natur, für die göttliche Schöpfertätigkeit in allem Sein empfänglich stimmt. Gerade die Naturwissenschaften müssen ja aus der vollen Geistverbundenheit hervorwachsen. Wenn an ihrem Anfang das Bewundern und Verehren der Phänomene steht, verlieren die späteren Abstraktionen nie ihre Wurzeln aus dem lebendigen Muttergrund der Ehrfurcht. — So wurde neben anderem von den 12 Jahre alten Kindern unter dem Titel „Verherrlichung der Schöpfung“ der Gesang der Erzengel aus dem Prolog im Himmel gesprochen. Lehrer und Schülern ist die innere Freude und Beteiligung bei diesem Sprechen ein unauslöschliches Erlebnis. Wer wollte leugnen, daß bis in die letzten Lebensjahre an diesem Gesang ständig Neues an Weisheit und Schönheit zu entdecken ist! Auch in der Schulzeit wird von vielen Fächern und Entwicklungsstadien auf diesen Text immer wieder zurückgegriffen werden. Aber wir wissen ja, wie intensiv uns alles fördert und bildet, das an uns bereits Vertrautem Lichter des tieferen Verstehens entzündet. Die „Klarheit und Entschiedenheit der inneren Haltung“, die in Gefahr schien, weil auf das unmittelbare Verstehen des Mitgeteilten verzichtet wurde, wächst der Persönlichkeit an. Die Trivialitäten, die dem eigenen Verstandesverstehen eines 12jährigen gemäß sind, bilden kein selbständig urteilendes Menschentum. Zum selbständigen Urteilen gehört ein Schatz eigener Erfahrungen und Erlebnisse, und es sollte von dem Kinde vor der Pubertät möglichst wenig verlangt und auch dann nur mit guter Vorbereitung gefordert werden. Fertige Urteile aber, die der 12jährige verstehen oder übernehmen soll und die dem Vierziger auch etwas gelten, sind trivial oder Phrase.

Man versuche doch zum Abschluß dieser aphoristischen Bemerkungen die goetheschen Verse so zu lesen, daß man eine mit ganzer Seele mitsprechende Klasse etwa 12jähriger Buben und Mädchen sich dazu vorstellt, die im Begriff sind, die ersten staunenden Schritte in die Welt des Schalles und Lichtes, der Wärmelehre, des Magnetismus und der Elektrizität zu tun.

Helmut von K ü g e l g e n

Aus dem Prolog im Himmel

Goethe, Faust I

- Raphael:** *Die Sonne tönt nach alter Weise
In Brudersphären Wettgesang.
Und ihre vorgeschriebne Reise
Vollendet sie mit Donnergang.
Ihr Anblick gibt den Engeln Stärke,
Da keiner sie ergründen mag;
Die unbegreiflich hohen Werke
Sind herrlich wie am ersten Tag.*
- Gabriel:** *Und schnell und unbegreiflich schnelle
Dreht sich umher der Erde Pracht;
Es wechselt Paradieseshelle
Mit tiefer schauervoller Nacht;
Es schäumt das Meer in breiten Flüssen
Am tiefen Grund der Felsen auf.
Und Fels und Meer wird fortgerissen
In ewig schnellem Sphärenlauf.*
- Michael:** *Und Stürme brausen um die Wette
Vom Meer aufs Land, vom Land aufs Meer
Und bilden wütend eine Kette
Der tiefsten Wirkung ringsumher.
Da flammt ein blitzendes Verheeren
Dem Pfade vor des Donnerschlags,
Doch Deine Boten, Herr, verehren
Das sanfte Wandeln deines Tags.*
- Zu Dreien:** *Der Anblick gibt den Engeln Stärke,
Da keiner dich ergründen mag,
Und alle deine hohen Werke
Sind herrlich wie am ersten Tag.*

Die sprechende Erde

Karl Schubert

Einst war die Erde so hell und durchsichtig wie ein Edelstein, als der Mensch noch rein und ohne Schuld auf ihr lebte. Damals stand auf der Erde ein Baum mit wunderbaren Früchten. Rings um den Baum war ein herrlicher Garten, alle Blumen wuchsen dort, aber viel schöner als jetzt. Damals konnte die Erde noch singen und sprechen.

Als der liebe Gott den Menschen auf die Erde herabsandte, begrüßte ihn die Erde mit einem Gesang. Der liebe Gott hatte dem Menschen erlaubt, von allen Früchten zu essen, nur von den wunderbaren Früchten des Baumes sollte er nicht essen.

Da kam die Schlange und verführte den Menschen und er aß von den Früchten. Da wurde die Erde traurig und dunkel und düster. Seit diesem Tage ist die Erde verstummt, sie spricht nicht mehr und sie singt nicht mehr.

So wandert der Mensch auf der dunklen Erde. Nicht für immer aber ist sie verstummt. Sie kann wieder sprechen und singen, wenn der Mensch selbst verstummt.

Sie spürt jeden Schritt und jeden Tritt des Menschen, sie spürt, ob er mit Liebe oder ohne Liebe über sie hinwegschreitet.

Sie freut sich, wenn er mit Demut und Dankbarkeit sich liebevoll hinabbeugt zu den Steinen, wenn er mit staunender Bewunderung anblickt ihre Pflanzen, wenn er mitleidvoll wie ein wahrer Hirt pflegt ihre Tiere. Sie leidet Schmerzen, wenn der Mensch ihre Geschöpfe habgierig ausbeutet und ausnützt. Sie hat ein gutes Gedächtnis und merkt sich alles, was der Mensch ihr getan.

Wenn nun am Ende seines Lebens der Mensch diese Erde verlassen muß und zu den Pforten des Himmels kommt, steht vor ihm ein Engel mit der Waage der Gerechtigkeit. Der fragt den Menschen: „Was hast Du Gutes getan? Sprich!“

Der Mensch zählt auf seine guten Taten, alle, an die er sich erinnert. Die Waage zeigt aber immer noch nicht, daß er würdig ist, um eingelassen zu werden. „Was hast Du sonst noch Gutes getan?“ fragt der Engel der Waage. Aber der Mensch verstummt, er kann nicht mehr sprechen, er weiß nichts mehr.

Bange blickt er um sich, einen Fürsprecher suchend. Er zittert in großer Not. Wer wird ihn retten, wer wird ihm helfen?

In dieser großen Trübnis und Verlassenheit ertönt von Ferne, aus großen Tiefen eine liebevoll mütterliche Stimme. „Hab Erbarmen, er war mein Sohn, ich habe ihn getragen, ich habe ihn ernährt und immer hat er mit Dankbarkeit mit seinen Füßen mich berührt.“

„Das ist die Stimme der Mutter Erde“, sagt der Engel, „sie spricht für Dich. Die Waage zeigt gerecht, Du darfst eingehen in das Reich des Himmels.“

„Hab Dank Du Mutter Erde, die Du stumm warst, als ich auf Dir lebte, die Du mich gerettet hast aus tiefer Not.“

Lehrer, Eltern, Schulgemeinden*

Der Zusammenbruch des Jahres 1945 stellte die deutsche Schule vor ernste Fragen der Besinnung und Neugestaltung. Seither ist über die notwendige Schulreform viel geschrieben und debattiert worden, aber in der Schwierigkeit dieser Jahre blieb mancher erste Anfangsschwung in einer gewissen Zähigkeit stecken, so daß die gesamte Öffentlichkeit, besonders die Elternschaft, der die Sache doch am meisten am Herzen liegen sollte, sich wieder weitgehend desinteressiert von diesen Diskussionen abgewandt hat. Und doch dürfen diese für die Zukunft unseres sozialen Lebens entscheidenden Fragen ja nicht hinter geschlossenen Türen und in Kommissionen verhandelt werden. Der Verein für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) hat sich deshalb im vorigen Jahre mit einem Aufruf an weite Kreise gewandt, um zu werben für den Gedanken eines freien Schulwesens, das durch die gemeinsamen Initiativen von Eltern und Lehrern getragen würde. Dieser Aufruf hat ein überraschendes Echo aus ganz Deutschland und viel Zustimmung auch aus dem Ausland gefunden. In Stuttgart liegen uns zustimmende Unterschriften von 45 000 Unterzeichnern vor. Andere unserer Waldorfschulen haben unterdessen die Aktion in ihrem Gebiet, ihren besonderen schulgesetzlichen Verhältnissen angepaßt, in Gang gebracht. Es wird in dieser Zeitschrift in einem der nächsten Hefte über die endgültigen Zahlen berichtet werden. Besonders wichtig ist es uns, zu sehen, wie der Gedanke der Selbstverwaltung der Schule in den Kreisen der Lehrerschaft auch der Staatsschulen einen begeisterten Widerhall gefunden hat. Viele Tausende von Lehrern haben den Aufruf unterzeichnet.

In diesem Kampf um ein freies, sich selbst verantwortendes Bildungs- und Erziehungswesen begrüßen wir herzlich das Erscheinen der Schrift von Kloß. Der Verfasser hat im Rahmen einer Erziehertagung auf der Akademie Comburg im Jahre 1948, die den Titel „Bewahrende und verändernde Kräfte im Schulwesen“ hatte, die Grundgedanken vorgebracht, die er jetzt, um die ganzen geschichtlichen und verfassungsmäßigen Grundlagen erweitert, als Buch vorlegt. Er geht von einer Feststellung des großen Juristen Otto von Guericke aus, der darstellt, wie in der Geschichte immer Zeiten einer mehr zentralstaatlichen Lenkung abgelöst werden von solchen, in denen eine freiheitlich-gemeinschaftliche, „genossenschaftliche“ Führungsform in Erscheinung tritt. Guericke glaubte feststellen zu können, daß in Deutschland seit dem Beginn des 19. Jahrhunderts die Tendenzen im Wachsen sind, staatliche und kulturelle Dinge von dem Absolutismus hinweg zu einer freieren Gemeinschaftsform zu führen. Nach einem Abschnitt über die „Faktoren der schulischen Selbstverwaltung: Lehrer, Eltern, Ortsgemeinden“ stellt Kloß die Geschichte dieser freiheitlichen Bestrebungen im Bildungswesen von 1800 bis 1933 dar. Das ganze vorgelegte Material ist gerade für unsere augenblicklichen Schicksalsfragen in der Schule von größter Bedeutung. Im 19. Jahrhundert hatte sich das Schulwesen, das früher vorwiegend ein kirchliches war, zum zentral geleiteten Staatsschulwesen entwickelt, und Großes ist dabei in der Durchorganisierung insbesondere auch der Volksschule geleistet worden. Dann trat der Gedanke der sozialistischen Einheitsschule immer stärker hervor, auch er ganz auf eine zentralistische Leitung der Schule von oben her ausgerichtet. Aber man sieht aus der Darstellung von Kloß, wie seit über 100 Jahren im deutschen Geistesleben ein ernstes Ringen darum geht, der Schule durch die wahre Selbstbetätigung aller Beteiligten erst ihr echtes Leben und eine lebendige Verfassung zu gewinnen. Über eine große Anzahl von praktischen Ansätzen dieser Art kann Kloß berichten.

* Dr. Heinz Kloß: Lehrer, Eltern, Schulgemeinden. Der Gedanke der genossenschaftlichen Selbstverwaltung im Schulwesen. Verlag Kohlhammer, Stuttgart und Köln.

Der zweite Teil des Buches spricht von den Gegenwartsfragen, den Bestrebungen seit dem Jahre 1945. Man wird immer mehr erkennen müssen, daß die Schule der Gegenwart im tiefsten Sinne eine „Schule der Initiative“ sein muß. Die geistige und soziale Situation ist so tiefgehend verwandelt, daß wir bei aller Ehrfurcht vor den Traditionen auf dem Gebiet des Schulwesens nur durch wirkliche Neubegründungen vorwärtskommen können. Und das setzt voraus, daß man viel stärker als bisher meist gewollt wird die Träger der Erziehung zu einem schöpferischen Mittun aufruft. Man kann dabei nicht stehen bleiben, Lehrerschaft und Elternschaft zu gelegentlichen Beratungen heranzuziehen, sondern man wird den in „Schulgemeinden“ zusammengeschlossenen Erziehungsberechtigten in der Führung, Verwaltung, ja auch der finanziellen Gestaltung ihrer Schulen grundsätzliche Rechte einräumen müssen. Die Tätigkeit der Staatsstellen sollte sich dabei auf eine mehr überschauende und regelnde als eine alles bestimmende beschränken. Man wird sehen, wie durch ein solches gegebenes Vertrauen nicht ein Durcheinander, sondern fruchtbares, schöpferisches Leben entstehen kann.

Im Januarheft dieser Zeitschrift ist über die Schulpolitik im östlichen Deutschland berichtet worden. Wir stehen vor der ersten Frage, ob in den nächsten Jahrzehnten das Schulwesen immer stärker und stärker staatlich zentralisiert wird. Und ein totaler Staat kann dann der Schule jede ihm gemäße Form unter Ausmerzung aller freiheitlichen Bestrebungen aufdrücken, wie man erlebt hat und jetzt wieder im Osten sieht. Diese Gefahr überwindet ein demokratisches Schulwesen nur, wenn es bis in Schulordnung und Schulverfassung hinein Selbstbestimmungsrecht der Lehrerkollegien und Mitbestimmungsrecht der Elternschaft hat. Es wird bei den Fragen der Schulreform gar nicht so sehr auf diese oder jene Form des Schulaufbaues, der Lehrpläne, diese oder jene Art der höheren Schule usw. ankommen; lebensentscheidend ist, ob alles Erziehen und Unterrichten in der Sphäre einer echten Freiheit geschieht, die vom Vertrauen der Allgemeinheit getragen ist. Dr. Kloß spricht nicht etwa nur zur Rechtfertigung freier Schulen, die ja als private Schulen ein Recht des eigenen Lehrplans und der eigenen Schulverfassung haben. Er fordert auch für die ganze Breite unseres öffentlichen Schulwesens die gleichen Rechte und er sieht in den Waldorfschulen wie in den Landerziehungsheimen oder in den Reformbestrebungen des Jena-Plans von Peter Petersen die Pioniere eines solchen genossenschaftlichen Schulgedankens. Die Freie Waldorfschule in Stuttgart ist vor 30 Jahren in der Tat gegründet worden als eine Schule, die dem inneren Streben des deutschen Bildungswesens nach Selbstbestimmung in ihrer Verfassung und freier schöpferischer Initiative in ihren Lehrmethoden Rechnung trägt. Das Anwachsen der Waldorfschulbewegung seit dem Jahre 1945 (in Deutschland wird die 23. Waldorfschule Ostern 1950 in Rendsburg eröffnet werden) zeigt, wie stark in den Menschen der Gegenwart das Bedürfnis nach einem neuen Schulwesen lebt. Immer wieder wird uns von jüngeren Eltern, die nach 1900 oder um die Zeit des ersten Weltkrieges geboren sind, gesagt, wie sie aus ihren eigenen Jugenderfahrungen oder aus den Idealen der Jugendbewegung heraus sich eine neue Schule gewünscht haben für die Zeit, wenn sie einmal Kinder hätten. Jene angeführte Feststellung Otto von Gierkes, daß sich in den seelischen Tendenzen Deutschlands ein Wandel auf ein freies Geistesleben hin vollzieht, findet ihren Ausdruck in diesem tief innerlich gefühlten Bedürfnis von Eltern und Lehrern der Generation nach 1900, frei schaffend zu sein an allen Fragen des Erziehungswesens — mag sich dies nun im Rahmen einer Gemeinde-, einer Staats- oder einer freien Schule abspielen. Das Buch von Kloß begrüßen wir als Helfer in einem Streben, das wahrlich nicht ohne Hinderungen ist. Es wird sich in den nächsten Jahren entscheiden müssen, ob freiheitlichere Tendenzen zum Segen unseres deutschen Geisteslebens Raum gewinnen.

Zur Einweihung der Tübinger Freien Waldorfschule

am 25. Februar 1950

Wo Geistiges wirkt, da entsteht Leben. Wie sollte das nicht zu spüren sein, wenn eine Erziehungsstätte, die nicht nach Vorschriften und äußeren Zielen, sondern aus Geisterkenntnis die Kinder bildet, ihr eigenes Heim eröffnet und bezieht, gleichsam ihr „Haus des Geistes“? Leben strahlt dann aus den Augen der Kinder wie aus ihrem freudigen, künstlerisch beschwingten Tun; Leben offenbart sich an der innerlich bewegten Anteilnahme der Eltern und Freunde einer solchen Schule, die die größten Opfer gebracht haben, trotz der Ungunst der Zeiten, den Kindern dieses Haus zu bauen; lebendige Mitfreude und Hilfsbereitschaft beweisen nicht nur die Kreise von „Gleichgesinnten“, sondern die ganze Öffentlichkeit, alle die Menschen, die empfinden, daß hier in freier, vorwärtsführender Weise eine soziale Tat geschieht. So konnte bei der morgendlichen Feier im „Museum“, der selbst so opferbereite, rastlos tätige Vorkämpfer der Freien Schulgemeinde Tübingen, Kaufmann Fritz Schimpf, ebenso dem Freundeskreis der Schule und dem Architekten Breitling den Dank aussprechen wie der Stadtverwaltung, die zur Gewinnung des Bauplatzes und zur finanziellen Ermöglichung durch Beiträge, Darlehen und Bürgerschaft großzügig mitgeholfen hat.

Tübingens Oberbürgermeister, Dr. Mühlberger, ließ in seinen Glückwunschworten erkennen, aus welchem Verständnis für das Wesen der Freien Waldorfschule, „die nicht mehr aus dem Tübinger Schulleben wegzudenken sei“, solche Hilfe geschah: Den modernen Materialismus zu überwinden, die Kinder „in Reinheit zur Erkenntnis“ zu führen und in allem Wirken an das Ganze zu denken, darin sah er die für die Menschenbildung wichtigen Charakterzüge dieser Schule.

Die Bedeutung der privaten Schulen, der freischaffenden Persönlichkeiten für das Gesamtgebiet der Erziehung hob Kultminister Dr. Sauer hervor. Auch er würdigte das soziale Element der Waldorfschule und betonte ihre Erziehung zur Weltweite und damit auch zur Völkerverbindung. Dem Vorbild der Stadt folgend gab er bekannt, daß ein namhafter Staatsbeitrag für die Schule überwiesen worden sei.

Wie diese aus deutschem Ringen um das Menschenbild hervorgegangene Pädagogik auch andere Volksart zu gewinnen vermag, zeigten die liebenswürdig-humorvollen Worte des Vertreters der französischen Besatzung, Administrateur Entz, der mit menschlicher Wärme seine Offenheit für das lebendige Wesen dieser Erziehungskunst darzutun vermochte.

Dies Wesen selber kam voll zum Ausdruck in den feinsinnigen Ausführungen von Frau Dr. Gerbert, der Leiterin der Schule, wie in dem Aufruf zum inneren Weiterbauen, den Dr. Hahn als Vertreter der Stuttgarter Waldorfschule an Kinder, Lehrer und Eltern richtete, in den Glückwünschen Dr. Kühns, der für den Bund der deutschen Waldorfschulen sprach, wie in den schwesterlichen Grußworten der Freien Georgenschule zu Reutlingen, die der dortige Leiter Erich Weismann mit einem Geschenk seines genius loci überbrachte. Am unmittelbarsten sprach es aber aus den Darbietungen der Kinder, von denen die ganze Feier, man möchte sagen „durchblüht“ war: aus den deutschen, englischen und französischen Rezitationen und Spielen, dem Singen und Musizieren von Chor und Orchester und dem Gestalten der Eurythmie, die so besonders tief in die leiblich-seelische Bildung der aufwachsenden Jugend heilend einzugreifen vermag.

Für den intimen Kenner der Menschennatur sind die Kinder immer der überzeugendste Beweis für die Wahrheit von Rudolf Steiners Pädagogik. Man empfand ihre harmonisierende Wirkung auch am Nachmittag, als die Kinder nach der Schlüsselübergabe in die schönen, neuen Räume einzogen, deren lichte Farbigkeit jeweils dem Alter der Kinder angemessen ist. Sichtbar wölbt sich im Hause des Geistes der Regenbogen der Verheißung über das Leben der Zöglinge.

M. Tittmann

Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule

Bearbeitet von Dr. Carohne von Heydebrand

Der lebendige Lehrplan ist der werdende Mensch — dieses Büchlein begleitet ihn und für jedes Jahr des Wachstums weist es auf die auch Seele und Geist ernährenden Wissens- und Lebensstoffe hin. Zusammenfassende menschenkundliche Einführungen und eingestreuete methodische Hinweise vervollständigen dieses Hilfsbuch für jeden Erzieher.

54 Seiten · Kartoniert DM 1.30

Für den neusprachlichen Unterricht

Lesehefte der Freien Waldorfschulen

Englische Reihe

1. **St. George and the Dragon**
St. George and the Dragon / The Bell of Justice / How the Lame Man and the Blind Man helped each other / The Dog Gellert / The Monk and the Bird / The Proud King.
2. **The Sword of Light**
3. **Scrapefoot / The Battle of the Birds**
4. **New Zealand Stories**
The Children of Heaven and Earth / The Sons of Rangi / The Legend of Maui / The Legend of Kahukura and the Fairy Nets / Hinemoa, the Lovely Maiden of Rotorua.

Französische Reihe

Les Fêtes de l'Année par la Légende

1. **De Pâques à la Saint-Jean**
Pâques et Pentecôte. Deux épisodes de la haute histoire du Saint Gral: L'initiation de Perceval. Perceval chez le Saint-Ermite.
La Saint-Jean. La vache de la vieille femme.
2. **De la Saint-Michel à Noël**
La Saint-Michel. Saint-Michel et Satan: Le château / Le pari / La faux du diable.
Le 13. Décembre. La Légende de Sainte-Odile d'Alsace.
Noël: La quête du feu de Saint-Joseph.
Le Repos en Égypte.

Jedes Heft 16 Seiten Text in Umschlag · Holzfreies Papier · DM —.30
Probehefte auf Wunsch · Die Sammlung wird fortgesetzt

Nur beim Verlag, nicht im Buchhandel erhältlich

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART O

Erziehungskunst, Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Im Auftrag des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Sophie Porzelt und Martin Tittmann. Schriftleitung: Stuttgart O, Haußmannstr. 44. Verlag Freies Geistesleben GmbH., Stuttgart O, Adolf-Kröner-Straße 8. Druck der Hoffmannschen Buchdruckerei Felix Kraus Stuttgart.

Demnächst erscheint

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

von

Ernst Bindel

Professor Dr. Hermann Erpf, Staatl. Hochschule für Musik, Stuttgart, schreibt:

„So ist ein Buch entstanden, dem eine geradezu einmalige Bedeutung zugeschrieben werden darf und muß. Man darf mit vollem Gewicht behaupten, daß hier zum ersten Male eine sinnvolle Anknüpfung an J. Keplers „Harmonices Mundi“ erfolgt ist, aus dem Wissen und der Problemlage unserer Zeit heraus. Dabei stellt das Buch bei aller Exaktheit keine übermäßigen Ansprüche an mathematische Kenntnisse und musiktheoretisches Wissen. Es ist dem gebildeten Laien ohne weiteres zugänglich, wird ihn durch die Klarheit seiner Darstellungsweise sicher führen und den Musiker und Musikfreund mit Einsichten bereichern, die er sich bisher nicht vorstellen konnte.“

Ich habe mich mit einer Reihe von Büchern beschäftigt, die in den letzten 20 Jahren zu diesem Thema erschienen sind, fand aber überall lediglich arithmetische Auswertungen der Verhältnisse der Naturtonreihe ohne tiefere Rücksichten auf Bestand und Existenzbedingungen der Musik. Demgegenüber geht die Untersuchung dieses Buches ganz von musikalischen Gegebenheiten aus und kommt immer wieder darauf zurück, nicht den musikalischen Verhältnissen Gewalt anzutun oder der Musik Vorschriften zu machen, sondern: die musikalischen Verhältnisse rechnerisch zu erforschen und auf Grund der rechnerischen Ergebnisse zu deuten — d. h. in große, umfassende Zusammenhänge hineinzustellen, hat sich dieses Buch zur Aufgabe gemacht.“

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

Vorbestellungen werden schon entgegengenommen

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART O

Lebendige Naturbetrachtung im Geiste Goethes
vermitteln die Bücher von Dr. Gerbert Grohmann

Die Pflanze, ein Weg zum Verständnis ihres Wesens

Halbleinen · 268 Seiten mit vielen Abbildungen · DM 7.80

Hier ist, erwachsen aus einer vieljährigen Beschäftigung mit den Gesetzmäßigkeiten des Pflanzenlebens und aus einer exakten Naturbeobachtung, der Versuch unternommen worden, ein lebendiges Bild vom Wesen der Pflanze zu entwerfen. Es ist erstaunlich, wie es dem Verfasser gelingt, Geheimnisse des Pflanzenlebens zu erschließen, die uns bisher verborgen geblieben sind. Und das alles in einer künstlerischen bildhaften Art der Darstellung, die jedem Leser einen Zugang ermöglicht. Jeder, der ein lebendiges Verhältnis zur Natur sucht, wird dieses Buch mit großem Gewinn lesen.

Lesebuch der Pflanzenkunde

mit vielen Zeichnungen des Verfassers

Steifkartoniert · 146 Seiten · DM 4.80

Ein Pädagogeschrift dieses Lesebuch aus seiner lebendigen Unterrichtspraxis heraus
für Kinder, Eltern und Pädagogen.

„Der Verfasser gibt in diesem Buch in der ihm eigenen naturdurchdringenden Schau einen Überblick über die Bäume und Kräuter, die allen Kindern bekannt sind, die sie aber nie so angeschaut haben, wie der Verfasser mit fast dichterischem Blick und sehr glücklicher Sprache sie es lehrt. Nicht trocken, belehrend, aufzählend verfährt der Verfasser bei seiner Arbeit, sondern horchend, schauend und mit Andacht führt er die Kinder in die Wunder der Pflanzenwelt ein.“

Die Praxis der Landschule

Geschenkbücher, die Freude bereiten

NOVALIS VERLAG FREIBURG i. Br., SALZSTRASSE 20

Sie können die Bücher auch in jeder guten Buchhandlung bestellen.