

Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde der
Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Martin Tittmann

Der Beruf — ein Ruf von außen

Walter Rau

Von der Schule zum Beruf in der Industrie

Dr.-Ing. Emil Kühn

Beispiel einer Lehrlingsausbildung

Dr. Hans Rebmann

Zum Problem des Atomismus in der Erziehung

Ernst Bindel

Sind die Waldorfschulen Weltanschauungs-
schulen?

Dr. Helmut von Kugelgen

„Sechsjährige sind nicht schulreif“

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. Kügelgen, 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 16011 oder Konto 72320 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

Der Beruf — ein Ruf von innen oder von außen? Nach Ausführungen Rudolf Steiners	<i>Martin Tittmann</i>	129
Von der Schule zum Beruf in der Industrie	<i>Walter Rau</i>	132
Beispiel einer Lehrlingsausbildung in der Möbelindustrie	<i>Dr.-Ing. Emil Kühn</i>	136
Zum Problem des Atomismus in der Erziehung	<i>Dr. Hans Rebmann</i>	138
Sind die Waldorfschulen Weltanschauungsschulen?	<i>Ernst Bindel</i>	144
Kinderphantasie auf Abwegen	<i>Dr. Hildegard Gerbert</i>	151
Pädagogische Skizzen. Aus der Praxis für die Praxis	<i>Dr. Martha Haebler</i>	154
Aus dem Zeitgeschehen Der Mensch fällt durchs Sieb — Zensurenkonferenzen mit Schülern — „Kinder mit sechs Jahren sind nicht schulreif“	<i>Dr. Helmut von Kügelgen</i>	157

Der Beruf — ein Ruf von innen oder von außen?

(Nach Ausführungen Rudolf Steiners)

Wie steht heute der Mensch zu seinem Berufe? Was kann er von ihm erwarten? Was soll den Ausschlag geben bei der Berufswahl?

Zu diesen Fragen, die so stark die Eltern und Erzieher beschäftigen, seien hier einige Hinweise von Rudolf Steiner wiedergegeben, die er in einem Vortragszyklus über den Zusammenhang von Beruf und Schicksalsgesetz* macht. Sie rücken das Problem in ein neues Licht und vermögen uns so einen Anstoß zu geben, die heute herrschenden Meinungen auf ihre Standfestigkeit vor dem wirklichen Leben zu prüfen.

Seit Beginn der Neuzeit, so führt Rudolf Steiner aus, also seit etwa dem 15. Jahrhundert, vollzieht sich im Berufsleben eine Umwälzung, die sich in Zukunft immer stärker bemerkbar machen wird. Schon heute sehen wir, wie die meisten Berufe sich immer mehr spezialisieren und mechanisieren, während früher „der Mensch noch überschauen konnte in seinem Berufe den Zusammenhang desjenigen, was er verfertigt, mit dem, was es für die Welt bedeutet und ein Interesse daran haben konnte, seine Produkte in einer bestimmten Weise zu formen und zu gestalten, weil er unmittelbar eine Anschauung haben konnte von dem, was seine Produkte im Menschenleben wurden. Während das in früheren Zeiten der Fall war, ist es heute für einen großen Teil der Menschen nicht mehr der Fall“.

Hier liegt der bis in tiefste Seelenschichten greifende Unterschied zwischen Fabrikarbeiter und Handwerker. „Der Mensch wird heute, wenn wir einen radikalen Fall nehmen, in die Fabrik gesteckt durch sein Schicksal; er arbeitet vielleicht nicht einmal einen Nagel, sondern nur einen Teil eines Nagels aus, der dann wiederum durch einen anderen Menschen zusammengestellt wird mit einem anderen Teil des Nagels; und kein Interesse kann der Betreffende entwickeln für die Art und Weise, wie sich hineinstellt das, was er vom frühen Morgen bis zum späten Abend macht in den Gesamtzusammenhang des menschlichen Lebens. Vergleicht man das frühere Handwerksleben mit dem jetzigen Fabrikleben, so hat man gleich

* Erschienen unter dem Titel: „Das Karma des Berufes in Anknüpfung an Goethes Leben“. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach 1933.

einen radikalen Unterschied mit Bezug auf das Gegenwärtige und das gar nicht vor langer Zeit Gewesene. Dasjenige, was in den einzelnen Zweigen menschlicher Betätigung heute schon in hohem Maße sich vollzogen hat, wird sich immer mehr und mehr vollziehen; es wird immer mehr und mehr Spezialisierung, Differenzierung des Berufslebens eintreten müssen. Es ist gar nicht besonders gescheit, wenn man dies kritisiert, weil es eine Notwendigkeit der Evolution ist, weil es einfach geschehen wird, und immer mehr und mehr geschehen wird.“ So müßte es dazu kommen, daß die Menschen „das Interesse gerade für dasjenige verlieren müßten, was den größten Teil ihres Lebens ausfüllt, daß sie also gewissermaßen mechanisch hingegeben sein müßten an ihre Arbeit in der Außenwelt“. Wie sehr wird diese Gefahr heute von den Menschen außerhalb der Fabriken, Kontore, Büros usw. übersehen oder unterschätzt. Darüber hinaus hat aber diese Entwicklung noch eine Folge, für deren verhängnisvolles Wirken so gut wie kein Bewußtsein vorhanden ist. „Das Wesentlichste ist ja noch etwas anderes. Das Wesentlichste ist, daß in das menschliche Innere hinein seine äußere Art selbstverständlich abfärben muß. Und wer wiederum die geschichtliche Entwicklung der Menschen betrachtet, der wird schon finden, in wie hohem Grade die Menschen in der neueren Entwicklung gewissermaßen Abdrücke ihrer Berufe geworden sind, wie hereinspielt das berufliche Leben in das seelische Leben und den Menschen selber spezialisiert.“ — Hölderlin hat das wohl am ergreifendsten ausgesprochen, weil er mit seinem griechischen Wesen sich noch ganz „Mensch“ fühlte und unter den Bruchstück-Menschen so unsäglich litt (vgl. im Hyperion den Brief über die Deutschen).

Was kann hier helfen? — Damit kommen wir unmittelbar in das Gebiet der Erziehung. „Die Frage wird nur immer mehr und mehr sein: was muß außer dem geschehen, daß sich die Menschen spezialisieren? . . . Die Frage wird in nicht gar zu ferner Zukunft eine der allerwichtigsten „Familienfragen“ werden für die Menschheit. Familienfrage: denn ein Verständnis dieser Frage wird man haben müssen, wenn man Kinder erziehen will. Sich vernünftig hineinzustellen in den ganzen Gang der menschlichen Entwicklung dann, wenn die Frage auftaucht: wie stelle ich mein Kind in die menschliche Entwicklung hinein . . ., das wird ganz und gar von dem Verständnis für diese Frage abhängen. Denn das, was heute noch vielfach möglich ist, was nur ein Überbleibsel alter Zeiten ist, dem die Menschen noch anhängen aus einem gewissen Schlendrian heraus, das wird sich bald als ungenügend herausstellen! — jene schönen Redensarten, die heute vielfach bewundert werden: man muß beobachten die Anlagen der Kinder und man muß sie werden lassen das, was ihren Anlagen entspricht. Gerade das wird sich eben sehr bald als eine leere Redensart herausstellen.“

Solch ein Wort läßt zunächst erschrecken. Liebgewordene Vorstellungen, Denkgewohnheiten, die unter Eltern, Erziehern und Lehrern noch allgemein gelten, werden hier erschüttert. Gerade in Kreisen, wo man der „Eigenart“ des kindlichen Wesens stärker gerecht werden möchte, sträubt man sich dagegen, dies als bittere Wirklichkeit anzuerkennen. Warum sollte nicht Anlage, Begabung und Neigung des Kindes organisch zu seinem späteren Berufe führen?

Die Antwort darauf ist: Weil sie es nicht mehr können, und zwar aus zwei Gründen: Rudolf Steiner weist zunächst darauf hin, daß die Anlagensysteme der neuen Generationen „Kompliziertheiten zeigen, von denen man sich früher nichts träumen ließ“. Lehrer, die mit 14—18jährigen zu tun haben, werden dies aus eigener Beobachtung bestätigen; es zeigt sich überdies bei der Berufswahl in der zunehmenden Unsicherheit dieser jungen Menschen selber. Sie spüren viele „Möglichkeiten“ in sich. „Aber abgesehen davon wird das Leben der Menschen so kompliziert werden in nicht zu ferner Zeit, daß das Wort „Beruf“ eine ganz andere Bedeutung annehmen wird. Heute stellt man sich noch vielfach bei dem Beruf etwas Innerliches vor, obwohl der Beruf bei den meisten Menschen keineswegs sich als etwas Innerliches darstellt; heute stellt man sich vor: Beruf — wozu der Mensch durch seine inneren Qualitäten berufen ist. Würde man einmal prüfen, objektiv, besonders in unseren Städten, wieviele Menschen antworten würden: ich bin in einem Berufe deshalb drinnen, weil ich einsehe, daß dies der einzige Beruf ist, der meinen Anlagen, Neigungen von Kindheit auf entspricht —, würde man diese Frage mindestens an die meisten städtischen Menschen stellen, so würde man wohl in den wenigsten Fällen eine Antwort bekommen, dahingehend, daß die Leute sagen: sie sind just in dem Berufe drinnen, der ihren Neigungen und Anlagen von Jugend auf entspricht. Ich glaube, Sie werden aus der Lebensbeobachtung heraus dies keineswegs glauben. Beruf ist schon heute in hohem Grade und wird immer mehr und mehr werden das, zu dem man berufen wird durch den objektiven Werdegang der Welt. — D r a u ß e n ist der Organismus, der Zusammenhang — meinetwillen nennen Sie's auch die Maschine, auf das kommt es nicht an — das, was den Menschen abfordert, was den Menschen ruft.“

Hiermit ist auf Tatsachen hingewiesen, vor denen man nicht die Augen zumachen darf, wenn man den jungen Menschen vor Illusionen bewahren will, die notwendig zu Enttäuschungen führen müssen. Von hier aus muß sich auch die „Berufsberatung“ orientieren (ein Kapitel für sich!). Sie muß von dem „Organismus draußen“ ausgehen, muß von Menschen erteilt werden, die den „objektiven Werdegang der Welt“ überschauen und ver-

stehen. Dies erfordert ebensoviel gesunden Wirklichkeitssinn wie Einblick in die Tiefen der geschichtlichen Entwicklung.

Daß der hier gegebene Ausschnitt aus viel weiteren Zusammenhängen keine trostlose Perspektive eröffnet, als ob der Mensch künftig immer mehr und mehr nur „in die Tretmühle des Lebens“ hineinmüsse, darauf geht Rudolf Steiner im Anschluß an das Zitat ein. Er zeigt, wie eine „polarische Ausgleichung“ zu diesen Vorgängen stattfindet. Davon sei hier nur so viel angedeutet: je weniger sich der Mensch seinem Berufe mit Freude, mit Leidenschaft hingeben kann, um so mehr bedarf er einer geistigen Welterkenntnis, konkreter Vorstellungen über die geistigen Welten, mit denen er den Alltag durchdringen kann. Dann werden auch die Gefühlskräfte, die im Interesse am Berufe ausgelebt wurden, sich der Anteilnahme am Mitmenschen zuwenden können. Dafür aber — das dürfen wir sinngemäß hinzufügen — muß das Kind, das einmal als Erwachsener sich spezialisieren und für seinen Beruf gefühlsmäßig verarmen muß, vorher gerade vollmenschlich, auch in all seinen Gemüts- und Willenskräften ausgebildet werden. Denn eine geistgemäße Welterfassung kann einem nicht fix und fertig eingefloßt werden, aber man kann durch eine rechte Erziehung dazu fähig gemacht werden, sie sich als Erwachsener selbständig zu bilden*.

Martin Tittmann

* Vgl. den Aufsatz von Ernst Bindel in diesem Heft. — Die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem modernen Berufsleben und der Erziehung, die in den Beiträgen von Tittmann und Rebmann aufgeworfen wird und zu der die Industriellen Rau und Kühn Stellung nehmen, wird in den nächsten Heften wieder aufgegriffen werden. (Die Red.).

Von der Schule zum Berufe in der Industrie

Walter Rau

Die Industrie sieht sich heute erneut zur Rationalisierung gezwungen. Das Arbeitsertragnis in Deutschland liegt zum Teil weit unter dem anderer Länder, mit deren Erzeugnissen die deutsche Industrie im eigenen Land und draußen im Wettbewerb steht.

Die Mittel zur Rationalisierung sind die aus der Entwicklung langer Jahrzehnte bekannten: Mehr und bessere Maschinen, exakt ausgedachte Arbeitsmethoden, Auswahl der Tauglichen und ihr „Einsatz“ am richtigen Orte — richtig im Sinne der Produktionssteigerung und allgemeinen Wirtschaftlichkeit der Betriebe. Das „was“ wird geplant, das „wie“ organisiert und das „wieviel“ womöglich im Leistungslohn durchgesetzt.

Nun spricht man heute viel davon, daß im Mittelpunkt der modernen

Wirtschaft der Mensch stehen müsse. Bei den Überlegungen zur Rationalisierung besteht aber immer die Versuchung, den „Menschen“ zurücktreten zu lassen vor dem Wirtschaftserfolg. Geistige Kraft, an das Wirtschaftsleben gefesselt, kann den Menschen in unzulässige Abhängigkeit bringen und ihn in seiner natürlichen Entwicklung hemmen. Davon, daß diese Problematik erkannt wird, hängt vieles ab.

Wie gliedert sich nun die Industrie die jungen Menschen ein, die jahraus jahrein von der Schule in den Beruf übertreten?

Viel ist geleistet worden in den letzten Jahrzehnten an Lehrlingsausbildung. Die spezialisierte Berufsausbildung hat Fortschritte gemacht, und der Nachwuchs an tüchtigen Facharbeitern wurde sichergestellt. In manchen Fällen wurde aber auch erkannt, daß eine zu einseitige Fachausbildung Nachteile für die Charakterentwicklung der Menschen hat, und es wurde versucht, den Lehrlingen mehr allgemeine Menschenbildung zu vermitteln. Denn es wurde allmählich klar, daß einseitige Ausbildung leicht zur festen Form wird, und daß die Beweglichkeit der jungen Menschen dann in der Schablone erstarrt.

Von der Industrie her wird manchmal zu einseitig gefragt: Was haben wir von den Menschen? Wie können wir möglichst rasch vollwertige Arbeitskräfte erzielen? Und es wird die Frage versäumt: was erleben die jungen Menschen beim Übertritt von der Schule in einen Industrieberuf? Diese Frage ist nicht weniger wichtig als die erste, denn wir haben es ja in den jungen Menschen nicht nur mit Produktivkräften zu tun, sondern mit Trägern künftigen Geisteslebens, künftigen Rechtslebens und künftigen Wirtschaftslebens, deren gesamt menschliche Entwicklung von höchster Bedeutung für den sozialen Organismus ist.

Nun, die jungen Menschen sehen sich in der Industrie plötzlich in einen Zusammenhang versetzt, in dem ihnen manches, was in der Schule galt, auf den Kopf gestellt erscheint. Das Subjektive gilt nicht mehr, das Objektive nimmt Zwangscharakter an. Der Erfolg allein zählt. Bei Fehlern fragt niemand warum; die Fehler sind da; und sie hemmen die andern in der gemeinsamen Arbeit. Es wird von den jungen Menschen verlangt, sich mit allem, was sie sind, in einen Arbeitszusammenhang einzufügen, der nicht viel mit ihrem eigenen Denken, Fühlen und Wollen zu tun hat.

Denn das Denken wird in der Organisation fertig geliefert, das Fühlen konzentriert sich auf ihre „Stellung“ und deren Bezahlung, und für das eigene Wollen bleibt nur ein winziger Ausschnitt auch dann, und gerade dann, wenn sie fertige Facharbeiter sind.

Dieser normale Werdegang ist aber für die spätere Lebenszeit für viele eine schwere Belastung; denn der Keim weiterer Entwicklung ist oft er-

stickt, wenn der junge Mensch, zum Facharbeiter geworden, dann im übrigen sich selbst überlassen bleibt, ohne etwas mit sich anfangen zu können. In einem Alter, in dem der Mensch sein Ich in produktiver Arbeit freischaffen soll, ja in dem die Lebensaufgabe erst beginnt, erlahmt bereits seine Regsamkeit, und er verfällt Massentrieben, die seine Entwicklung vollends zum Stillstand bringen: dem Sportbetrieb, der Ablenkung durch Kino, Radio usw.

Die Entwicklung ist dadurch gestört, die der Mensch von seinem 21. Jahr ab nehmen kann: seine Gestaltungskraft im Berufe wachsen zu lassen, seine soziale Einstellung zum Nebenmenschen auszubilden, und sein Handeln im Gewinnen der Meisterschaft allmählich freizulegen, und dies alles nicht nach Schlagworten, sondern nach praktischen Erfahrungen auszurichten.

Man tut sich heute viel darauf zugute, in der Arbeit „den Menschen“ entdeckt zu haben. Aber was für ein Mensch ist das denn eigentlich? Jeder Mensch durchläuft in seinem Leben ganz bestimmte Stadien seiner Entwicklung, die ihm bestimmte und sich immer wandelnde Aufgaben stellen. Jedes Lebensalter hat andere Aufgaben und steht auch anders im Beruf.

Tritt der Mensch von der Schule in den Beruf über, so hat dieser oft mit seinem inneren Streben wenig zu tun. Aber gerade dieser heute der Regel nach vorliegende Sachverhalt sollte der Ansatzpunkt inneren Werdens sein: In dem, was ihn dann innerlich beschäftigt, kann er ein Gegengewicht finden gegen die objektiven Gegebenheiten der beruflichen Laufbahn, die er nicht nach seinem Belieben lenken kann. „Steckenpferde“ sind Ablenkungen, schöne Ablenkungen vielleicht manchmal, aber sie helfen nicht weiter; sie sind eine Erscheinung vergangener Bürgerlichkeit. Der im Beruf vermißte Spielraum kann aber wiedergewonnen werden, wenn der Mensch sich durch Arbeit an sich selbst zur Reife entwickelt und jene innere Erfahrung gewinnt, die auf jedem Gebiete sich betätigen kann, dem er sich ernsthaft zuwendet. Diese strahlt dann auch in den Beruf zurück und durchdringt die Tätigkeit in ihm. Man muß nur wissen: Diese Erfahrung ist heute in den meisten Fällen keine natürliche Begleiterscheinung der beruflichen Tätigkeit, sondern sie muß durch innere Anstrengung gewonnen werden. Rudolf Steiner hat oft darauf hingewiesen, wie wichtig gerade dieses innere Tätig-Werden ist nicht nur für den einzelnen Menschen, sondern auch für die Gesamt-Kultur der Menschheit. — Wir haben bisher von den Hemmungen gesprochen, die die Industrie dem jungen Menschen in seiner Entwicklung bereitet. Aber auch von der heutigen Schule her kommen Störungen.

Welche Rolle spielt allein schon die Tatsache, daß der größte Teil der Schüler mit 14 Jahren in den Beruf übertritt, während ein anderer, kleinerer Teil bis zum 18. Jahr in der Schule bleibt und dann oft noch viele Jahre Wissenschaft ansammelt, bevor er seinen Beruf im Leben praktisch ausübt.

Dadurch treten die jungen Menschen in ganz verschiedener Lebenssituation in den Beruf. Die Vierzehnjährigen stehen im Alter der Geschlechtsreife und noch regt sich in ihnen kaum der eigene Wille; sie sind wie weiches Wachs in den Händen — nun nicht der Lehrer, sondern der Meister und Vorarbeiter im Betrieb, und dort herrscht kaum eine Vorstellung von den Problemen des dritten Jahrsiebt's, in dem die jungen Menschen zum Ich-Willen durchstoßen sollen, in dem sie zu selbständiger Urteilsbildung erst heranreifen können. Statt dessen werden sie in vielen Fällen einfach zu Spezialisten abgerichtet und verlieren dadurch für später die Entwicklungsfähigkeit. Die Schüler der höheren Altersklassen aber sind in Gefahr, zu abstrakten bürokratischen Lebensformen zu neigen, wenn sie nicht in Fühlung mit den Kameraden von der Werkbank bleiben.

Wieder hat uns Rudolf Steiner gezeigt, wie notwendig es ist, daß der künftige Rechtsanwalt oder Pädagoge in diesen entscheidenden Jahren (14—18) neben dem Arbeiter oder Landwirt erzogen wird, auch wenn der Lehrstoff teilweise verschieden sein mag, denn es gilt ja nicht mehr, Intellektuelle zu züchten. Der Werkmann ist kein Beruf für Minderbegabte. Wohl sind beträchtliche Aufwendungen nötig, die Schüler drei oder vier Jahre länger in der Schule zu halten; aber unüberwindlich sind die Schwierigkeiten nicht. Es gehört zur sozialen Entwicklung, daß die Mittel zur Erziehung aus dem durch arbeitsteilige Produktion wachsenden Arbeitsertrag bereitgestellt werden.

So stehen vor uns als ein doppeltes Problem die beiden Fragen: Was kann die Schule tun, damit der junge Mensch für das Wesentliche im Beruf — lebensnah und produktiv — offen bleibt? und: Wie muß sich die Industrie „gestalten, damit sie den Forderungen der Menschen-Natur entspricht“?

Aus der Waldorfschulpädagogik wächst dem sozialen Organismus das unendlich Wertvolle zu: die Schüler, die in der ersten Schulzeit an der imaginativen Vorstufe der Märchen das Organische (Wachsende, werdende) sehen lernen; die durch das Neben- und Miteinander aller Begabungen (keine Begabtauslese, sondern Zusammenklang der Begabungen) wie selbstverständlich die Hinwendung zum Nebenmenschen haben; die endlich durch den künstlerischen Einschlag des Unterrichts den Willen entwickeln, aus Freiheit zu handeln — sie werden im Beruf diese Kräfte in einem sozialen Sinne umzuwandeln die Möglichkeit haben.

Die Industrie aber, die den in den Beruf tretenden jungen Menschen nur nach objektiven, im Sinne moderner Arbeitsteilung liegenden Gegebenheiten aufnehmen kann, soll nicht das Kriterium aufstellen, daß „an solche Lehrlinge mehr Arbeit gewendet werden müsse“, — das ist selbstverständlich in einem Zeitpunkte, in dem die menschlichen Verhältnisse in solcher

Umwandlung begriffen sind. Sie soll es vielmehr als eine erzieherische Aufgabe betrachten, die Weiterentwicklung des Menschen als Ich-Wesen im industriellen Zusammenhang zu ermöglichen.

Erst wenn der Mensch das geistige Gegengewicht gegen die Erfordernisse des modernen Maschinenwesens entwickelt hat, hat die schon heute durchaus mögliche Herabsetzung der Arbeitszeit einen Sinn, der nicht nur Lebensgenuß, sondern auch einen echten menschlichen und sozialen Entwicklungsfortschritt bedeutet.

Beispiel einer Lehrlingsausbildung in der Möbel-Industrie

Emil Kühn

Wenn vierzehnjährige Jungen nach achtjährigem Volksschulbesuch in ein industrielles Werk als Lehrlinge eintreten, so sind sie seelisch und körperlich noch zu kindlich, als daß sie die Anforderungen einer üblichen Lehrlingsausbildung in der scharfen Luft, wie sie in industriellen Unternehmungen weht, ohne Schaden ertragen könnten. Der Schutz, den die Lehrlinge durch die Vorschriften des Jugendschutzgesetzes haben (12stündige ununterbrochene Ruhezeit, Ruhepausen und deren Dauer längstens nach je $4\frac{1}{2}$ Std. Arbeitszeit, erhöhte Nachtruhe, Frühschluß vor Sonn- und Feiertagen, Sonn- und Feiertagsruhe), genügt wohl als gesetzliche Festlegung, das Leben verlangt aber mehr. Mancher gewissenhafte Industrielle gibt, wenn er darum befragt wird, zu, daß das erste Lehrjahr für die 14- bis 15-Jährigen eigentlich verloren ist, weil man einfach abwarten muß, bis diese etwas aufnahmefähiger und kräftiger geworden sind. Die Jungen gehörten eigentlich, möglichst von ihrem 14. bis zu ihrem vollendeten 16. Lebensjahr noch in die Volksschule, sofern diese in diesen beiden Jahren imstande sein würde, ihnen eine lebendige Einführung in ihre Umwelt zu vermitteln. — Zu solchen Überlegungen kam bei der Möbelfabrik, von der wir berichten, die Erfahrung hinzu, daß das Lehrziel der dreijährigen Lehre durch eine straffe Durchführung des Lehrplans in einer besonderen Lehrlingswerkstatt in kürzerer Zeit als in drei Jahren erreicht werden konnte und daß deshalb in der ganzen Lehrzeit, insbesondere aber im 1. Lehrjahr, Zeit zur Verfügung steht, neben der eigentlichen Fachausbildung noch anderes zu treiben. So entstand der Entschluß, das, was eigentlich die Schule geben sollte, noch in die Facharbeiterlehre mit hineinzunehmen und der Ausbildung in jedem der drei Lehrjahre jeweils einen besonderen Charakter zu geben.

Das erste Lehrjahr als „Entwicklungsjahr“ soll den 14- bis 15-Jährigen eine Art Vorbereitung für ihre weitere Tätigkeit geben. Die praktische Ausbildung soll ihren Ausgang nehmen von einer Art exakt durchgeführten Basteln und Schnitzens mit künstlerischem Einschlag bis zu leichteren technischen Arbeiten, wobei nicht mehr als drei Werkstattstunden aneinandergereiht werden, dazwischen bekommen die Jungen täglich im Periodenunterricht Erdkunde (die Erde als Ganzes, die einzelnen Weltteile), Menschenkunde (vor allem der Gegensatz zwischen Mensch und Tier, aber auch der körperliche und seelische Aufbau des Menschen), Geschichte (Kulturperioden, ausgewählte Einzelkapitel), Deutsch, Rechtschreiben, Aufsatz, zusammen acht Stunden in der Woche. Von ihrem Lehrmeister erhalten sie Fachkunde des Holzes, des Leims, der Werkzeuge;

weiterer technischer Fachunterricht besteht aus einfachem fachlichen Rechnen. Wöchentlich erhalten sie zwei Stunden künstlerisches Schwarz-Weiß-Zeichnen und Plastizieren, das durch alle drei Lehrjahre beibehalten wird, — ferner wöchentlich eine Stunde Gymnastik und Sportspiele. Körperpflege, Reinigungs- und Ordnungsunterricht findet wie üblich statt.

In den ersten sechs Monaten schnitzen die Lehrlinge allerlei Gegenstände, wie Rührlöffel, Stopfeier, Küchenbrettchen, Schuhputzkasten, Tintenzeug, Handtuchhalter und ähnliches mit dem Messer und mit einfachen Werkzeugen, damit sie einen lebendigen Begriff von ihrem Werkstoff Holz bekommen.

Das zweite Lehrjahr ist das eigentliche „Ausbildungsjahr“, in dem die jungen Leute zwischen 15 und 16 Jahren die Handhabung ihrer Werkzeuge und die Handfertigkeiten ihres Berufs lernen sollen, wobei sie auch eine bestimmte Arbeitsleistung zuwege bringen müssen. Die Werkstattzeiten werden zwar noch unterbrochen vom Periodenunterricht, so daß 3 bis 4 zusammenhängende Stunden Werkstattarbeit durchgeführt werden. Der allgemeine Periodenunterricht wird um zwei Stunden gekürzt, zu Geschichte und Erdkunde treten Literatur und etwas einfacher Kunstunterricht. — Der technische Fachunterricht erstreckt sich auf Holzverbindungen, Konstruktionen, Lesen technischer Zeichnungen, Holz Trocknung. —

Das dritte Lehrjahr hat den Charakter eines „Leistungsjahres“, es soll bereits den Übergang in die Fabrik vorbereiten und im Unterricht Verständnis für die Gesamtvorgänge in derselben vermitteln. In der Werkstattarbeit, die jetzt ununterbrochen durch mehrere Tage geht, werden vollständige Möbel und gute fertige Stücke von Grund auf handwerklich gearbeitet. Die Lehrlinge kommen in besonderen Kursen auch an die Holzbearbeitungsmaschinen. In wochenweisem Wechsel, jedoch unterbrochen durch Arbeiten in der Werkstatt, werden sie einige Monate in verschiedenen Abteilungen des Betriebes beschäftigt. Der allgemeinbildende Unterricht ist auf 4 Stunden wöchentlich gekürzt, er besteht in der Hauptsache aus Physik, Chemie, etwas Wirtschafts- und Staatskunde; Geschichte und Literatur werden weitergeführt; als besonderes Fach wird Stilkunde gegeben. Im technischen Fachunterricht werden in technologischer Betrachtung Dampfkraftanlagen, elektrische Anlagen usw. behandelt. Von Zeit zu Zeit finden Ausstellungen der Lehrlingsarbeiten und -Zeichnungen für die gesamte Belegschaft des Betriebes statt.

Im ersten Lehrjahr gehen die Lehrlinge pflichtmäßig einen halben Tag, im zweiten und dritten Lehrjahr einen ganzen Tag in die öffentliche Gewerbeschule, wo sie rein fachlich unterrichtet werden.

Auf diese Weise entsteht folgende Zeiteinteilung:

Gegenstand	Stunden in der Woche		
	Ausbildungsjahr		
	1.	2.	3.
Werkstattarbeit	24	26	30
Meisterunterricht	2	2	1
Technischer Fachunterricht	2	2	2
Allgem. Bildungsunterricht	8	6	4
Freihandzeichnen	2	2	2
Gymnastik	1	1	1
Sportspiele	1	—	—
Körperpflege	1	1	1
	41	40	41
Staatl. Gewerbeschule . . .	4	7	7

Als besonders förderlich für die Ausbildung haben sich Tagesausflüge herausgestellt, bei denen der Besuch von ein oder zwei Werken mit fremder Erzeugung (Schuhe, Kleider, Wäsche, Maschinen, Elektromotoren, Bijouteriewaren) verbunden wird mit einer Besichtigung beachtlicher Kulturwerke (Kirchen, Schlösser, auch Museen, Gemäldegalerien usw.). Ebenso finden Besuche statt bei verwandten oder Vorlaufbetrieben, wie Waldbegehung, Sägewerk, Sperrholz- und Furnierwerk. Die zwei Ausflüge im Jahr werden vorher im Unterricht weitmöglichst vorbereitet.

Zweimal im Jahr finden Elternabende statt, an denen die Eltern der Lehrlinge und der Betriebsrat mit den Unterrichtsmethoden bekannt gemacht werden und wobei auch Gelegenheit zu Einzelaussprachen geboten wird.

Besonders eindrucksvoll und in feierlicher Form wird der Eintritt neuer Lehrlinge gestaltet, die in Gegenwart der vorausgehenden Jahrgänge von ihren Lehrern und von der Geschäftsleitung, sowie dem Betriebsrat begrüßt werden, — ebenso wird eine abschließende Aussprache nach beendeter Lehrzeit durchgeführt, bei der in intimerem Vorgang jedem Einzelnen der abgehenden Lehrlinge sein Charakterbild, seine Fähigkeiten, seine Schwächen von den Lehrern und gleichzeitig durch seinen Entwicklungsgang im freien Zeichnen vorgeführt werden, wobei sich die lebendigen Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern in der schönsten Weise offenlegen. Eine solche Abschlußbesprechung wird für alle Teilnehmer zu einem Fest der menschlichen Beziehungen, mit dem sie in den industriellen Betriebsablauf entlassen werden.

Nach beendeter Lehrzeit dürfen die jungen Leute wählen, an welcher Stelle im Betrieb sie weiterarbeiten wollen. Auch bekommen sie jetzt nach der Arbeitszeit und in freiwilliger Teilnahme einmal in der Woche weiteren Unterricht, dessen Themen durch ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse bestimmt werden. Insbesondere sollen ihnen der innere Aufbau der Firma und deren Beziehungen zur allgemeinen Volkswirtschaft, sowie die sozialen Verhältnisse innerhalb und außerhalb des Betriebes dargestellt werden.

Zum Problem des Atomismus in der Erziehung

Hans Rebmann

Die Schule sieht sich heute vor die schwierige Situation gestellt, der heranwachsenden Jugend mehr auf den Lebensweg mitgeben zu müssen als nur ein umfangreiches Wissen. Starke moralische Kräfte, Lebenstüchtigkeit und rechtes Wollen sind heute genau so wichtig geworden, wie ein gründliches Wissen. Daß dazu unser heutiges, immer mehr durch die Naturwissenschaften bestimmtes Erziehungssystem nicht in der Lage ist, wird immer deutlicher gesehen. Auch in den Begabungen, die die Kinder heute mitbringen, kann man ein Nachlassen der typisch wissenschaftlichen Fähigkeiten feststellen, trotz aller großartigen, bewunderten Einzelfälle, die als seltene Ausnahmen herausragen. Es lebt ein anderer Zug in der jetzigen Generation. Nicht die intellektuell-analytischen Fähigkeiten, nicht das „geistreiche“ Denken sind ihre Stärke, sondern ein gewisses soziales Empfinden, ein meist noch chaotisches Willensleben, ein starkes Tätig-Sein-

Wollen sind ihre Merkmale. Die heutige Schule hat sich auf diesen Wandel der Fähigkeiten noch nicht umgestellt und steht der Situation mit einer gewissen Hilflosigkeit gegenüber. Man versucht diese Erscheinungen meistens als eine Übergangssituation zu erklären oder auf die augenblicklichen Zeitumstände zu schieben, aber die Umwandlung liegt tiefer, sie ist, wie z. B. die größere seelische Labilität und Nervosität der Jugend, eine Welterscheinung.

Unsere spezialisierte Wissenschaft mit ihrer atomisierenden-objektivierenden Tendenz kann aus dieser Schwierigkeit nicht heraushelfen. Immer mehr sieht man ein, daß die Naturwissenschaften nicht zum sozialen Denken und zum moralischen Handeln erziehen können. Sie können auch kein Gefühl der menschlichen und schicksalsmäßigen Gemeinsamkeit erzeugen, sondern erziehen höchstens sehr kluge, aber egozentrische Spezialisten. Ihr Einfluß geht viel tiefer, als sich das obenhin zeigt, und ihre Ideen strahlen unbemerkt auf alle anderen Gebiete des Lebens aus.

Ein naturwissenschaftliches Grundprinzip ist es vor allem, das als etwas ganz Selbstverständliches unseren Kindern meist unbeabsichtigt schon von klein auf eingepflanzt wird: das Prinzip der analytischen Naturbetrachtung. Man gibt sich später kaum jemals Rechenschaft darüber, was für Konsequenzen dies für das heranwachsende Kind hat. Es ist ja in der Naturwissenschaft zu einer Selbstverständlichkeit geworden, daß man ein Objekt in seine Teile zerlegt und diese dann untersucht. Man sucht überall nach den Grundbausteinen der Natur, nach ihren Atomen. Auf diese Weise hofft man dann nachträglich auch über das Ganze Aufschluß zu erhalten. Angesichts der vielen Erfolge dieser Methode scheint der Weg völlig richtig zu sein und keiner weiteren Rechtfertigung zu bedürfen.

Der Atombegriff liegt nun allerdings tief im heutigen Bewußtsein begründet. Er ist eine Spiegelung des Erlebnisses der Menschen-Individualität, die eine in sich abgeschlossene Welt bildet. Dieses rief in dem nach außen gerichteten wissenschaftlichen Streben ein Abbild hervor, indem man mit einer gewissen unbewußten Selbstverständlichkeit ein solches Prinzip auch in dem Aufbau der Natur suchte. Man fand auf dem Gebiet des Organischen die Zelle als Aufbauelement der Organismen und noch prägnanter im Anorganischen in den Molekülen und Atomen. Hier denkt man sich einen Körper als Summe aller seiner Moleküle, zusammengehalten durch die Kräfte derselben. Die analytisch-mathematische Methode feierte hier Triumphe.

Es geht selbstverständlich nicht an, die heranwachsende Jugend mit den Ergebnissen und den Methoden der Wissenschaft nicht bekannt machen zu wollen oder etwa ihre Erfolge zu verkleinern. Eine Erziehung, die sich dem nicht ganz zuwenden würde, was das Leben heute an den Menschen

heranbringt, würde bestimmt keine tüchtigen Menschen hervorbringen. Eine gesunde Erziehung muß aber solche Begriffe mit ins Leben geben, die kraftvoll und lebendig bleiben und kein s t a r r e s Spezialistentum und kein egozentrisches Absondern entstehen lassen. Die Meinung, man könne aus den Teilen heraus das Ganze begreifen, gibt keine Lebenskraft, weil sie der vollen Wirklichkeit nicht entspricht.

Der Wunsch nach einer Wandlung unserer Einstellung gegenüber dem Atomismus wurde schon oft laut. Meist kam aber bei den entsprechenden Bestrebungen nicht mehr als ein notdürftiger Dualismus heraus.

Gibt es nun dem Atomismus gegenüber Gesichtspunkte, die aus ihm herausführen können? Ist es wirklich so, daß ein Haus die Summe aller seiner Steine ist und durch ein genaues Untersuchen der Steine verstanden werden kann? Ist ein Wort nur die Summe seiner Buchstaben, nicht mehr? Gibt dieser Gesichtspunkt den Schlüssel für einen jungen Menschen, das Wesen eines organischen Ganzen begreifen zu können?

Ganz langsam beginnt sich in der Wissenschaft doch die Erkenntnis Bahn zu brechen, daß das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile. Die organischen Wissenschaften gingen hier voran, indem sie den Begriff der Ganzheit in der Biologie schufen. Die Medizin ist dabei, ähnliche Gesichtspunkte zu entdecken. In der Physik und in der Chemie gibt es noch nichts, was sich damit vergleichen ließe. Dies liegt nicht zum wenigsten daran, daß diese Ganzheit ideeller, nicht materieller Natur ist und sich deshalb nicht so ohne weiteres durch die gewohnten Versuchsmethoden erfassen läßt, die einseitig auf das Räumliche, Materielle hinorientiert sind. Man hat ja in der Naturwissenschaft noch nicht das real wirkende Wesen der Idee erkannt, das sich materieller Formen, materieller Erscheinungen bedient, um sich in der Natur zu äußern. Seit Kant ist die Idee ja zur nur subjektiv-menschlichen Art zu erkennen herabgewürdigt worden. — Nun stoßen also die Biologen auf Prinzipien, die sich durch analytische Vorstellungen nicht herleiten und verstehen lassen. Es wird wahrscheinlich noch lange dauern, bis sich solche Erkenntnisse auch auf anderen Gebieten durchsetzen und in ihrer ganzen Bedeutung erkannt werden. Die Wissenschaft liebt heute ja nicht das Ideelle, sondern möchte möglichst nur neue Experimente erfinden. Sie entfernt sich dadurch immer mehr von der Erkenntnis, daß zu den Teilen immer noch etwas hinzukommen muß, um das Ganze zu bilden. Es ist deshalb für den heutigen Menschen auch so schwer, die Realität der Gruppenseele, des Volksgeistes oder des Zeitgeistes zu erfassen.

Der Atomismus der Physik entstand durch das einseitige Verfolgen des Problems des festen Körpers, der Gestalt. Jeder feste Körper stellt, recht betrachtet, den Versuch dar, sich von der Umwelt abzuspalten, sich abzu-

schließen von der Umgebung. Vergleicht man einen festen Körper mit einem Gas, so sieht man an fast allen Eigenschaften, daß diese bei den festen Körpern immer differenzierter werden. Sie weichen immer stärker voneinander ab, immer mehr werden sie selbständig von dem Körper aus bestimmt. Formen und Gestalten werden immer unterschiedlicher. Man braucht in dieser Hinsicht nur einmal das Verhalten in bezug auf die Gestalt selbst zu verfolgen: Das Gas muß seine Gestalt von außen her bekommen und in ein Gefäß eingeschlossen werden, der feste Körper bestimmt seine Gestalt selber. Gase haben praktisch alle gleiche Ausdehnungskoeffizienten, feste Körper ganz verschiedene. Dem Licht gegenüber verhalten sich feste Körper ganz unterschiedlich, Gase sind fast alle farblos und durchsichtig. Gase gehorchen alle dem lapidaren Boyle- Mariotteschen Gesetz, feste Körper verhalten sich gegenüber mechanischen Kräften ganz verschieden. Stets versucht sich der feste Körper abzuschnüren und eine Welt für sich zu bilden. Geht man in der Bildung von „Gestalten“, von festen Körpern immer weiter, treibt also das Gestaltenbilden auf die Spitze, so kommt man zu den Atomen oder Molekülen. Hierbei fanden die Physiker zu ihrer Überraschung, daß alle Eigenschaften, die der Körper vor dem Zerteilen zeigte, insbesondere alle mechanischen, räumlichen, sich verlieren. Man kommt in ein Gebiet, wo die Gesetze der ganzen Zahl gelten. Rudolf Steiner wies schon in seinem 1920 gehaltenen naturwissenschaftlichen Kurs darauf hin, daß man durch Übersteigern des Gestaltens aus dem Raum herauskomme. Er nannte das Reich, in das man dadurch eintritt, das U-Gebiet und wollte damit andeuten, daß man dabei unter das Feste sich herunterbegebe. Daß es sich hier um einen ganz neuen Naturbereich handelt, beweist die moderne Physik ja dadurch, daß sie zeigt, daß die klassischen Gesetze der Raumeswelt nicht mehr gelten.

Man nähert sich also durch immer feineres Zerstäuben eines Stoffes keineswegs dem Gasförmigen, wie man manchmal ausgeführt findet, sondern dem genauen Gegenteil. Die Wissenschaft hat keine Vorstellung davon, in was für ein Gebiet sie sich durch das Atomisieren begibt. Mit Stolz weist sie immer wieder darauf hin, daß sie durch die Ergebnisse der modernen Physik den Materialismus überwunden habe. Sie ist, wenn sie bei den Atomen oder gar bei deren Elementarteilchen angelangt ist, zwar aus dem Raum herausgekommen, aber gelangt durchaus nicht in das Gebiet des Geistes, in das Gebiet, wo man all das findet, „was die Welt im Innersten zusammenhält“, sondern in ein Gebiet, wo die Abschnürung von der Natur, vom Kosmos vollständig ist. Es ist gar kein Wunder, daß hier Gesetze gelten, die von den voneinander isolierten ganzen Zahlen regiert werden. Hier ist auch das ureigentliche Gebiet der elektrischen Erschei-

nungen. Elektrische Erscheinungen sind zweifelsohne atomistisch, quantenhaft, das erhärtet die Physik ja in unzähligen Versuchen. In dieses Gebiet führt also die Atomisierung hinein. Man gelangt zu einem Endzustand, einem Trümmerplatz unserer räumlich-materiellen Welt. Es ist in diesem Zusammenhang sehr aufschlußreich, daß der Mensch keine Sinne für dieses Reich hat. Auch gibt es zu denken, daß sich die Griechen mit dieser Welt nicht weiter einließen, die sie als Welt der unteren Götter bezeichneten.

Um zu den universalen Bereichen der Natur zu gelangen, darf man nicht den Weg des sich abschnürenden festen Körpers fortsetzen, sondern muß den umgekehrten Weg gehen, den die Natur selber zeigt. Gase sind untereinander physikalisch viel weniger differenziert als die festen Körper; sie gehorchen fast alle unmittelbar universellen Gesetzen. Hier kann das Gesetz, die Idee noch bildsamer gestalten als im sich abschirmenden starren Körper. Auch hier kommt man aus dem Raum heraus, aber nun in das Reich der Ideen, die unsere räumliche Welt gestaltend formen. — Solche Gedankengänge muten heute der landläufigen Wissenschaft vielleicht atavistisch oder phantastisch an und sind ihr fremd geworden; jedoch werden ja auch in der modernen Physik die alten griechischen Atomphilosophen wieder hervorgezogen und sorgfältig diskutiert.

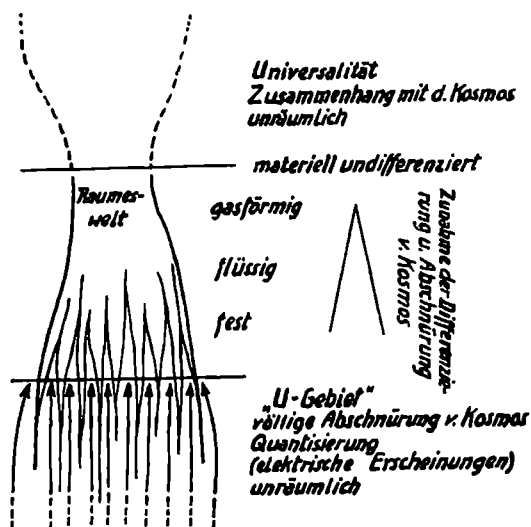
Unter diesem Aspekt sieht sich die Stellung der Atomistik anders an, als man das sonst gewohnt ist: Universelle Kräfte ziehen auf der einen „Seite“ in die Natur und äußern sich zunächst noch völlig undifferenziert, noch durchaus universal, wenn wir an die Gase oder noch besser an die Wärme denken, die durch jede ihrer Äußerungen die peripherische Natur zeigt*. Dieser Strom fließt in den Naturreichen immer weiter „herab“, wird dabei durch die Wirkung der anderen „Seite“ der Natur immer stärker differenziert, immer stärker vom Kosmos abgespalten und splittert schließlich in dem U-Gebiet auf und verschwindet dabei wieder aus dem Raum. Die heutige Naturwissenschaft verfolgt einseitig diesen letzten Teil des Weges, wo das Absterben, das Aufsplittern eines ursprünglich Einheitlichen erfolgt. Sie übersieht die andere „Seite“, die universelle, sie verfolgt nur die Endphasen dieses Weges.

Unsere ganze Welt der Erscheinungen ist eingespannt zwischen zwei riesige Polaritäten: Universalität, Allgemeingültigkeit von Gesetzen, All-Verbundenheit einerseits; Abgeschlossenheit, Aufsplitterung, Atomismus andererseits. Unsere Welt „entsteht“ durch diese Polarität, genau so, wie

* Der Fachphysiker wird hier zunächst große Schwierigkeiten haben zu folgen, da ja die Wärme heute nur als eine besondere Form der Energie gilt. Vergl. zum näheren Verständnis z. B. E. Hegelmann. Die Wärme 1929/787; 1938, Nr. 32—34; 1939, Nr. 43. H. v. Baravalle, Physik, Bd. 2. Emil Weise, Dresden 1940.

der Kreis „entsteht“ durch die Polarität Peripherie-Mittelpunkt. Dem Geiste nähert man sich nicht, indem man in das U-Gebiet hinabsteigt, in das Reich der Atome, auch dann nicht, wenn man dabei eindeutig aus dem Raum herauskommt. Man muß nach dem Anfang der Natur schauen. Durch Zerstäuben eines Körpers, durch Auflösen eines Stoffes in geeigneten Lösungsmitteln (Ionenlösung), durch Verdünnen eines Gases nähert man sich dem untersten Gebiet des Atomismus — kein Wunder, wenn dessen typische Merkmale sich dabei zu zeigen beginnen. Alles dies sind aber Endprozesse, keine Anfangsstadien der Natur.

Stellt man den Atomismus im Unterricht in einen solchen Rahmen hinein, so wird man einerseits den Ergebnissen der modernen Atomphysik durchaus gerecht werden können, ohne auf der anderen Seite in jener toten Welt stecken bleiben zu müssen. Man wird beispielsweise für die kinetische Wärmetheorie eine ganz andere Darstellungsweise wählen können und ihre zweifelsohne richtigen experimentellen Grundlagen in einem anderen Lichte sehen, so z. B. den Atomstrahlversuch von Stern, der ein Musterbeispiel für ein Experiment ist, das sich im U-Gebiet abspielt und daher natürlich dementsprechende Resultate geben muß. Hat man die Stellung des Atomismus in der Natur recht verstanden, so behält dieser Gedanke etwas, was das ganze Leben hindurch eine weckende Kraft besitzen wird. Es bleibt ein Impuls, nicht nur das Tote, sondern auch das Universelle zu erfassen. Und schon wenn der Lehrer solche Gedanken im Hintergrunde hat, wird er durch die Art und Weise, wie er spricht, etwas von dem einfließen lassen können, was in der Zukunft immer wichtiger und wichtiger werden wird und der heranwachsenden Generation etwas entgegenbringt, was sie braucht, auch dann, wenn es sich der Fachwelt gegenüber zunächst vielleicht nur sehr schwer durchsetzen kann.



Schema zur Stellung der atomaren Erscheinungen in der Natur

Literatur-Hinweise zum näheren Studium der physikalischen und erkenntnistheoretischen Problematik:

- E. Buchwald. Goethesche Naturschau. Die Naturwissenschaften 1946, Heft 9/259.
- W. Heisenberg. Wandlungen in den Grundlagen der Naturwissenschaft.
S. Hirzel, Stuttgart 1947, bes. 4. und 5. Vortrag.
- R. Steiner. Die Welt der Sinne und die Welt des Geistes. Vortragszyklus, gehalten in Hannover, Dezember 1911, bes. 4. Vortrag.
2. Naturwissenschaftlicher Kurs (Wärmekurs). Stuttgart März 1920, dort auch ein Schema über den Aufbau der anorg. Natur.
Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Emil Weise, Dresden.
- vergl. auch: Goethes naturwissenschaftliche Werke I/108. Union Deutsche Verlagsgesellschaft. „Glückliches Ereignis.“ Gespräch zwischen Schiller und Goethe über die Urpflanze als Idee.
- C. F. v. Weizsäcker. Die Geschichte der Natur. 12 Vorlesungen. Göttingen 1946, Manuskript, bes. 5. Vorlesung.
Zum Weltbild der Physik. Hirzel, Stuttgart 1949.
- Literatur-Hinweise zur Einführung in die moderne Atomphysik z. B.:
- W. Bloch. Moderne Physik. Dreilindenverlag GmbH., Berlin 1949.
- H. A. Bauer. Grundlagen der Atomphysik. Springer-Verlag, Wien 1943.
- W. Riezler. Einführung in die Kernphysik. Bibliographisches Institut, Leipzig 1944.

Sind die Waldorfschulen Weltanschauungsschulen?

Ernst Bindel

Ehe man von einer Weltanschauungsschule spricht, muß man sich erst einmal über den Begriff Weltanschauung Klarheit verschaffen. Sonst operiert man mit einem Unbestimmten, dessen einziger Vorzug darin besteht, als Schlagwort verwendet werden zu können.

Man kann die Vorgänge der Welt in der Haltung eines naiven Realismus entgegennehmen: man vertraut sich seinen leiblichen Sinnen an und verknüpft das Wahrgenommene gedanklich. So kommen die Ansichten und Meinungen zustande, wobei im Worte Ansicht der Sinnesanteil, im Worte Meinung das vom Subjekt gehandhabte gedankliche Verknüpfungselement zur Geltung gebracht wird.

Wenn man statt von Ansichten oder Meinungen von Anschauungen spricht und deren Zusammenfassung zur Weltanschauung vornimmt, meint man etwas über die bloße Ansichtsbildung — und sei sie noch so umfassend — Hinausreichendes, weil nach deutschem Sprachgebrauch Schauen im allgemeinen mehr bedeutet als Sehen. Der Mensch verfügt ja nicht bloß über die leiblichen Sinne und den an sie gebundenen Verstand, sondern darüber hinaus über das, was Goethe die Augen und Ohren des Geistes genannt hat.

Zum Sehen geboren,
Zum Schauen bestellt,

Dem Turme verschworen
Gefällt mir die Welt.

So singt Lynceus, der Türmer, in Goethes Faust. Wer sich der Augen und Ohren des Geistes, der Übersinne bedient, kommt nicht bloß zu Ansichten und Meinungen, sondern zu Schauungen und formt aus ihnen seine Weltanschauung. In diesem den leiblichen Sinnen unzugänglichen Übersinnlichen wurzelt alle wirkliche Weltanschauung, mag das Maß des in sie eingefangenen Übersinnlichen noch so gering sein.

Wer den Turm der Übersinne ersteigt, wird gewahr, daß des Steigens kein Ende ist, daß die Stufen endlos hoch hinaufführen. Mit den leiblichen Sinnen bleibt man drunten in der Ebene und fühlt sich dort sicher und geborgen. Das Besteigen des Turmes ist, je höher es hinaufgeht, ein Wagnis, das Schwindelfreiheit erfordert. Jeder, der es unternimmt, wird die unendliche Höhe gewahr, die bei allem Steigen immer noch vor ihm aufragt. Bis zu derjenigen Höhe, die der Steigende bewältigt hat, reicht sein Wissen, der unendliche, nicht mehr bezwungene Rest veranlaßt ihn zum Glauben. Jede Weltanschauung hat neben dem Wissensanteil, neben dem, was in ihr wahr und wirklich ist, weil es auf übersinnlicher Erfahrung beruht, noch das, was für wahr gehalten wird. Die einzelnen Weltanschauungen unterscheiden sich voneinander nicht bloß durch das Maß des in ihnen Gewußten, sondern auch durch ihre Bewertung des in ihnen für wahr gehaltenen. Dieselbe kann zwischen vorsichtiger Hinnahme des Glaubhaften und unbedingter, durch Offenbarung sich rechtfertigender Glaubensgewißheit, zwischen ehrfürchtigem Stehenlassen des Unerforschlichen und blindgläubiger Unterwerfung unter verordnete Glaubenswahrheiten schwanken. Die endlosen Religionsstreitigkeiten, die Weltanschauungskämpfe und Glaubenskriege haben hier ihre Quelle.

Unser Jahrhundert steht im Zeichen solcher weltanschaulichen Auseinandersetzungen von größtem Ausmaße, einem Ausmaß, das den Fortgang der menschlichen Kultur in Frage stellt. Eine Versöhnung der Gegensätze scheint aussichtslos, obwohl gerade unserer Zeit diejenigen geistigen Hilfen zuteil geworden sind, deren sie zur Überwindung ihrer Nöte bedarf. Die beiden Jahre der Jahrhundertmitte, 1949 und 1950, mahnen uns an diese helfenden Kräfte. 1949 war das Jahr des Gedenkens an Goethe, und 1950 ist das des Gedenkens an Rudolf Steiner, der vor 25 Jahren starb. Goethes Natur- und Weltbetrachtung und ihre Weiterführung in Steiners anthroposophischer Geisteswissenschaft sind diejenigen Beiträge aus deutschem Geistesleben, durch die es gelingen könnte, der Kulturkatastrophe Herr zu werden.

In einem Briefe an seinen Freund Jakobi schreibt Goethe: „Gott hat

Dich mit der Metaphysik gestraft, mich mit der Physik gesegnet . . . Du hältst aufs Glauben an Gott; ich aufs Schauen.“

Durch diese Haltung wurde Goethe zum Wortführer einer neuen Weltgesinnung. Hatte man bisher in allem Weltanschaulichen den Schwerpunkt nach oben, in den Glaubensteil gelegt und dadurch eine echte Wissenschaftsbildung aufgehalten, so brach nun mit Goethe ein Zeitalter der Wissenschaftlichkeit an, und zwar einer solchen, die den Menschen nicht bloß zum Sehen geboren, sondern auch zum Schauen bestellt sein läßt. Die erste Probe einer solchen Erkenntnisbetätigung war die um die Idee der Urpflanze kreisende „Metamorphose der Pflanzen“. Weitere Proben von seiten Goethes folgten in seiner Osteologie und seiner Farbenlehre. In ihnen allen verbindet sich die sehende Natur des Menschen mit seiner schauenden zu einer Wirklichkeitserkenntnis, die dem aus dem Glaubensteil stammenden Weltanschauungskampf absagt, ohne daß die Würde des Glaubens angetastet und der Aufblick zu den Himmelshöhen versäumt wird.

Die von Goethe angetönte Harmonie von Sehen, Schauen und Glauben fand nach seinem Tode keine Weiterbildung. Des Dreiklanges mittlerer Ton verstummte, fiel aus. Vom Westen her gewann das bloße Sehen die Oberhand und schuf ein auf die leiblichen Sinne gegründetes Wissen. Der Glaube sank in die vogoethischen Atavismen zurück. Die Brücke des Schauens, welche allein beide Flußufer rechtmäßig verbindet, verfiel. Man müßte hier eigentlich auch jener Bilderwelt gedenken, die Goethe in seinem Märchen von der grünen Schlange und der schönen Lilie geschaffen hat, und man würde von dort her weitere Bestätigungen seines Strebens nach Versöhnung der Weltanschauungen durch die Kräfte des Schauens erhalten. Der versöhnenden Wirkung seines Lebenswerkes haben sich die Nachfahren gern versichert, aber ihre bewirkende Ursache abgelehnt. Die Früchte des Baumes ließ man sich gefallen, aber von dem Saft, der ihn als Lebensblut durchströmte, nahm man wenig Notiz. So konnte man es 1949 erleben, daß bei den zahlreichen Goethedenkfeiern von seiten der heterogensten Weltanschauungsrichtungen der Dichter und Mensch in Anspruch genommen, der Naturforscher und Erkennen aber abgelehnt wurde, — trotzdem es seit dem Ausgang des 19. Jahrhunderts eine geistige Bewegung gibt, die in nicht zu überhörender Weise den erkennenden Goethe dem allgemeinen Zeitbewußtsein wieder nahezubringen sucht, die Anthroposophie Rudolf Steiners. Nichts kennzeichnet deutlicher die Goethefremdheit unserer Zeit als die lässige bis zornige Nichtachtung dieser Fortsetzung von Goethes Lebenswerk.

Wenn es schon Goethe gegenüber nicht mehr ganz gemäß ist, sein Anschauen der Welt im Sinne einer der üblichen Weltanschauungen zu nehmen, schon allein aus dem Grunde, weil es die Begrenzungen der ver-

schiedenen Weltanschauungen, die sich in ihm spiegeln wollen, auflöst, so verliert gegenüber der Anthroposophie die Kennzeichnung derselben als eine Weltanschauung, die zu den schon vorhandenen hinzukommt und mit ihnen auf gleicher Ebene in Auseinandersetzungen geraten könnte, jede Berechtigung. Die Anthroposophie ist ein Erkenntnisweg, eine Methodik, die neben einer umfassenden Sinnesbeobachtung aufs allerstärkste die einer unerbittlichen Denkdisziplin unterworfenen Übersinne heranzieht, weit mehr, als es Goethe schon wagte. Ihre Resultate sind reine Forschungsergebnisse. Ihr gegenüber versagen die Maßstäbe, die von den Vertretern der verschiedenen Weltanschauungen, zumal von den Konfessionen, an sie angelegt werden. Diese sind da im gleichen Falle wie die ehrbaren Mitglieder der Meistersingerzunft, welche dem Probelied des Walter von Stolzing fassungslos zuhören, und denen Hans Sachs vorhalten muß:

Wollt ihr nach Regeln messen,	der eig'nen Spur vergessen,
was nicht nach eurer Regeln Lauf,	sucht davon erst die Regeln auf!

In dieser Skizze fehlt noch die Einstellung der Anthroposophie zu dem, was in den verschiedenen Weltanschauungsrichtungen die Glaubenssphäre ausmacht. Vieles von dem, was sonst nur geglaubt werden muß, wird hier durch höheres Ersteigen des Lynceusturmes in wissendes Schauen verwandelt, das an Überzeugungskraft die Glaubensgewißheit übertrifft. Wenn Kant gestand, daß er das Wissen einschränke, um für den Glauben Platz zu bekommen, so wird hier die Grenzlinie zugunsten des Wissens verschoben. Aber auch in der Anthroposophie gibt es, wie in allem Menschenwerk, und stamme es vom erleuchtetsten Genius, über alles Erforschte hinaus noch ein Unerforschtes. Nur wird dieses hier nicht als ein schlechthin Unerforschliches hingenommen. Wenn sein Dunkel sich dem menschlichen Forschergeist gradweise erhellt, ist dies auch Gnade, aber keine Offenbarung einer Glaubenswahrheit. Die Verlegung des Schwerpunktes in das erkennende Wissen schafft auch eine neue Gesinnung gegenüber dem, was noch unerforscht ist; sie wird mit dem Worte Glauben nicht mehr zutreffend gekennzeichnet. Man verständigt sich über sie vielleicht durch einen Vergleich, der aber nicht mehr als ein Vergleich sein will. Wie der Mathematiker denkgeuß von dem einen unendlich fernen Punkt einer Geraden spricht, den man in ihren beiden Richtungen erreicht, so deuten die Erkenntnisbemühungen der Geistesforschung auf ein noch nicht Schaubares, dessen der Forscher dennoch gewiß ist. Niemandem würde es ja einfallen, dem Mathematiker anzusinnen, er glaube an den unendlich fernen Punkt einer Geraden, weil er ihn weder gesehen noch geschaut habe. Man gesteht ihm denselben willig zu, weil man sich von ihm darüber belehren lassen

kann, daß mit seiner Annahme ein Loch im ganzen Denkbzusammenhange sich schließt und nun die geometrischen Gesetze einander lückenlos, bruchlos tragen; allerdings muß man sich dann auf ein Erlernen der Mathematik einlassen. Ähnlich ist es in der Anthroposophie: ihre Erkenntnisse tragen und stützen einander. Sie würden es nicht tun, wenn die Leiter des Schauens nicht eine Himmelsleiter wäre. Wer der Anthroposophie Ungläubigkeit vorwirft, mißt sie „nach seiner Regeln Lauf“ und redet an der Sache vorbei, weil er sich auf dieselbe nicht einläßt. Der Glaube im alten Sinne hatte seine Zeit, in der er berechtigt war. Aber die Menschheit schreitet in ihrem Entwicklungsgange weiter, ihre Bewußtseinsstruktur wandelnd und mit ihr wandelt sich auch ihre Stellung zum Unerforschten, ohne daß demselben deshalb der Tribut der Ehrfurcht und Demut entzogen wird.

Aus der Anthroposophie ist neben vielem anderen auch eine Menschenkunde hervorgegangen, die den Erzieher in den Stand setzt, das werdende Kind besser als durch alle weltanschaulichen Grenzziehungen zu verstehen und daraus seine Erziehungsmaßnahmen abzuleiten. Um dieser Menschenkunde eine Stätte zu bereiten, wurde im Jahre 1919 die Freie Waldorfschule in Stuttgart gegründet. Sie wurde das Vorbild für zahlreiche andere Waldorfschulen (Rudolf-Steiner-Schulen) des In- und Auslandes.

Es liegt auf der Hand, daß diesen Schulen von seiten der weltlichen und kirchlichen Konfessionen die Marke der Weltanschauungsschule angehängt wird. Eigentlich ist mit den vorigen Ausführungen über Anthroposophie und Weltanschauung die Unstatthaftigkeit einer solchen Charakteristik schon erwiesen. Doch bleibt noch eine Reihe von Fragen offen, die der Klarstellung bedürfen. Sie betreffen einerseits die Lehrerschaft, andererseits die Schülerschaft der Waldorfschulen.

Was den unvoreingenommenen Beobachter dieser Schulen beeindruckt, ist die einheitliche Prägung ihrer Lehrerschaften. Ihre Einheitlichkeit ist jedoch alles andere als Uniformität. Was alle eint, ist die geisteswissenschaftliche Menschenkunde. Ihr ist wie ihrer Mutter, der Anthroposophie, freilassende Weitherzigkeit, Widerstreben gegen alle aus alter Gläubigkeit stammende dogmatische Verhärtung eigen. Jeder der Lehrer wird sich im Laufe seiner Erziehungspraxis eine der vielen Farben, die diese Menschenkunde zuläßt, aneignen. Ohne das wäre es ihm nicht möglich, auf die Dauer ersprießlich zu wirken. Alle seine Maßnahmen trifft er nur vom Kinde aus, das er aus seinen geistigen Motiven zu verstehen gelernt hat. Vom Kinde aus beleuchtet sich aller „Lehrplan“, aller zu behandelnde Unterrichtsstoff und läßt ihn beurteilen, in welcher Art jeder einzelne Gegenstand pädagogisch durchformt werden muß, damit er der jeweiligen Entwicklungsstufe des werdenden jungen Menschen angemessen ist.

Die den Waldorfschulen zur Erziehung anvertrauten Schüler — in Westdeutschland sind es zur Zeit fast 10 000 — stammen in ihrer weit überwiegenden Mehrzahl von Eltern, die der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners fernstehen. Das schließt nicht aus, daß die Lehrerschaft dieser Schulen bemüht ist, ihre Elternschaft mit den Grundzügen der ihren Kindern zuteil werdenden Pädagogik vertraut zu machen, damit das einigende Band, das die Lehrerschaft umschließt, in lockerer Art auch die Eltern einbezieht. Der weltanschauungsfreie Charakter der Schulen erlaubt dies.

Aber damit ist der Kern des Problems, soweit es die Kinder angeht, noch nicht getroffen. Werden sie im Unterricht nicht geisteswissenschaftlich geschult? Das wäre eine Einflußnahme, die in den Augen von eng weltanschaulich gerichteten Eltern fast noch schwerer wöge als weltanschauliche Einwirkung. Auch die Lehrer der Waldorfschulen selber sind sich dieses Problems bewußt, schon angesichts der jüngsten Schülerjahrgänge. Von den vielen Antworten, die es zuläßt, seien nur zwei herausgegriffen.

Es kommt allerdings darauf an, die Kinder an die bewegenden Kräfte von Welt und Mensch heranzuführen. Das einzige Problem ist hier das Wie. Eines der kindesgemäßen Mittel ist der Märchenschatz. Ihn den Kindern ohne deutende Zusätze, aber in rechter Gesinnung und in eigenem Wissen um seinen ideenmäßigen Hintergrund zu vermitteln, ist eine Aufgabe des Lehrers in den untersten Klassen. Dabei sind die echten, von den Brüdern Grimm gesammelten Volksmärchen gemeint, nicht manche altkluge Märchenerfindungen heutiger Erwachsener. Zu den Quellkräften des Daseins hatte der Kindmensch noch einen unmittelbaren Zugang auf einer vorreligiösen Stufe der Menschheit. Er prägte sie in die zarten und doch so mächtigen Bilder der Mythen und Märchen. Das dem Kindmensch in vieler Hinsicht noch so verwandte heutige Menschenkind hungert nach dieser Nahrung und bringt den Märchen ein der ideenhaften Ausdeutung noch nicht bedürftiges Gefühlsvermögen entgegen. Was das Märchen und etwas später auch der Mythos der kindlichen Erlebnisstufe bedeuten, können die Ergebnisse der Geistesforschung einem kritischen, nach wissenschaftlicher Begründung verlangenden Bewußtsein des heutigen Erwachsenen sein. Mythos und Geisteswissenschaft sind wie zwei Parallelen, die sich im Fluchtplan der schöpferischen Geistigkeit treffen.

Ein anderes Mittel, das sich dann durch alle Unterrichtsstufen anwenden läßt, ist die Pflege der Phantasielkräfte im Kinde und jungen Menschen. Als das mythologische Bewußtsein der Menschheit verloren ging, verschwand es nicht in ein Nichts hinein, sondern metamorphosierte sich zur Fähigkeit der Phantasie. Dieselbe ist verwandeltes altes Schauen und baut die Brücke

in eine Menschheitszukunft hinein, in der die Fähigkeit des Schauens wieder breitester Menschheitsbesitz sein wird, aber nun befreit von aller Passivität, die dem alten Schauen noch anhaftete. Die Geisteswissenschaft ist eine Art Pionierdienst an dem, was einmal kommen soll und wird.

In der künstlerisch-phantasievollen Gestaltung alles Unterrichtes hat der Lehrer ein Mittel, den werdenden Menschen, den Träger der Zukunft, rechtmäßig auf das hin zu veranlassen, was den drängenden Zukunftskräften entspricht. Nicht zu retardierenden Bewahrern der Vergangenheit, sondern zu Förderern dessen, was in die Menschheit mehr und mehr hereinwill, sollen die jungen Menschen erzogen werden. Wer den Waldorfschulen dieses Bestreben verargt, mag es tun.

Wenn die jungen Menschen sich der Erwachsenenreife nähern, ist noch immer nicht die Zeit gekommen, sie durch den Unterricht mit den Ergebnissen der Geisteswissenschaft bekannt zu machen. Diese setzen ein mündig gewordenes Urteil voraus. Wie man nun, ohne die erwachende Urteilskraft des jungen Menschen zu präokkupieren, den Unterricht der oberen Klassen in jeglichem Unterrichtsfach gestaltet, die richtige Metamorphose dessen, was erst dem Erwachsenen einleuchten kann, vornehmend, läßt sich nicht mit wenigen Worten beschreiben und ist im Grunde eine Fähigkeit, die nur der sich erwirbt, welcher sich mit der Geisteswissenschaft und der aus ihr erfließenden Menschenkunde vertraut gemacht hat. Eine leise Hindeutung auf das angewandte Verfahren liegt in dem Goetheschen Begriffe der exakten Phantasie. Sie läßt sich selbst in dem exaktesten Unterrichtsgebiete, der Mathematik, zur Geltung bringen. Das Vertrauen der Elternschaft, daß in dieser Hinsicht alles in der Schule richtig läuft, führt ihr dann auch die vielen Schüler aus allen denjenigen Kreisen der Bevölkerung zu, welche, ohne mit der Geisteswissenschaft bekannt zu sein, die Abwirtschaffung der alt und schwach gewordenen Traditionen spüren. Ihr Vertrauen läßt sich auch nicht durch Störungsversuche von außen beirren.

Aus ihrer Haltung heraus haben es die Waldorfschulen auch nicht nötig, den Religionsunterricht ihrer Kinder an sich zu reißen. Er bleibt nach der freien Willensentscheidung der Eltern den Konfessionen, denen sie angehören, überlassen. Alle solche Fakta lassen sich freilich von übelwollender Seite ebenfalls umdeuten, etwa dahin, daß die Waldorfschulen wegen der ihnen angesonnenen starken Beeinflussung ihrer Kinder im übrigen Unterrichte es sich leisten können, den Religionsunterricht den Religionsgemeinschaften zu überlassen. Wer die Waldorfschulen Weltanschauungsschulen nennt oder sie gar in die Bekenntnisschulen einreihet, weiß wahrhaftig gar nichts von ihnen und schiebt der Wirklichkeit sein Wunschbild unter, von

der eigenen sektenhaften Engigkeit bedrängt. Alle Proselytenmacherei, die sich in billiger Art auf die Jugend stürzt, alles „Man muß sich der Jugend versichern“ ist den Waldorfschulen im tiefsten Grund zuwider. Sie wollen die Jugend so heranbilden, daß sie einst, wenn sie erwachsen ist, sich den freien Umblick in der Welt erhalten kann und davor bewahrt bleibt, allen den Einseitigkeiten und Schiefheiten zu verfallen, deren Beute unsere ältere Generation vielfach wurde.

Kinderphantasie auf Abwegen

Im „Grünen Heinrich“ erzählt G. Keller im Kapitel „Kinderverbrechen“: „Mit all diesen Eindrücken beladen, zog ich dann über die Gasse wieder nach Hause und spann in der Stille der Stube den Stoff zu großen träumerischen Geweben aus, wozu die erregte Phantasie den Einschlag gab. Sie verflochten sich mit dem wirklichen Leben, daß ich sie kaum davon unterscheiden konnte.

Daraus nur mag ich mir unter anderem eine Geschichte erklären, welche ich ungefähr in meinem siebenten Jahr anrichtete, und die ich sonst gar nicht begreifen könnte. Ich saß einst hinter dem Tische, mit irgendeinem Spielzeug beschäftigt, und sprach dazu einige unanständige, höchst rohe Worte vor mich hin, deren Bedeutung mir unbekannt war, und die ich auf der Straße gehört haben mochte. Eine Frau saß bei meiner Mutter und plauderte mit ihr, als sie die Worte hörte und meine Mutter darauf aufmerksam machte. Sie fragte mich mit ernster Miene, wer mich diese Sachen gelehrt hätte, insbesondere die fremde Frau drang in mich, worüber ich mich wunderte, einen Augenblick nachsinnend, und dann den Namen eines Knaben nannte, den ich in der Schule zu sehen pflegte. Sogleich fügte ich noch zwei oder drei andere hinzu, sämtlich Jungen von zwölf bis dreizehn Jahren, mit denen ich kaum noch ein Wort gesprochen hatte. Einige Tage darauf hielt mich der Lehrer zu meiner Verwunderung nach der Schule zurück, sowie jene vier angegebenen Knaben, welche mir wie halbe Männer vorkamen, da sie an Alter und Größe mir weit vorgeschritten waren. Ein geistlicher Herr erschien, setzte sich mit dem Lehrer an einen Tisch und hieß mich neben ihn sitzen. Die Knaben hingegen mußten sich vor dem Tische in eine Reihe stellen und harreten der Dinge, die da kommen sollten. Sie wurden nun in feierlicher Stimme gefragt, ob sie gewisse Worte in meiner Gegenwart ausgesprochen hätten; sie wußten nichts zu antworten und waren ganz erstaunt. Hierauf sagte der Geistliche zu mir: „Wo hast du die bewußten Dinge gehört von diesen Buben?“ Ich war sogleich wieder im Zuge und antwortete unverweilt mit trockener Stimme: „Im Brüderleins-

holze!“ Dieses ist ein Gehölz, eine Stunde von der Stadt entfernt, wo ich in meinem Leben nie gewesen war, das ich aber oft nennen hörte. „Wie ist es dabei zugegangen, wie seid ihr dahingekommen?“ fragte man weiter. Ich erzählte, wie mich die Knaben eines Tages zu einem Spaziergang überredet und in den Wald hinaus mitgenommen hätten, und ich beschrieb einläßlich die Art, wie etwa größere Knaben einen kleineren zu einem mutwilligen Streifzug mitnehmen. Die Angeklagten gerieten außer sich und beteuerten, daß sie teils seit langer Zeit, teils gar nie in jenem Gehölze gewesen seien, am wenigsten mit mir! Dabei sahen sie mit erschrecktem Hasse auf mich, wie auf eine böse Schlange, und wollten mich mit Vorwürfen und Fragen bestürmen, wurden aber zur Ruhe gewiesen und ich aufgefordert, den Weg anzugeben, welchen wir gegangen. Sogleich lag derselbe deutlich vor meinen Augen, und angefeuert durch den Widerspruch und das Leugnen eines Märchens, an welches ich nun selbst glaubte, da ich mir sonst auf keine Weise den wirklichen Bestand der gegenwärtigen Szene erklären konnte, gab ich nun Weg und Steg an, die an den Ort führen. Ich kannte dieselben nur vom flüchtigen Hörensagen, und obwohl ich kaum darauf gemerkt hatte, stellte sich nun jedes Wort zur rechten Zeit ein. Ferner erzählte ich, wie wir unterwegs Nüsse heruntergeschlagen, Feuer gemacht und gestohlene Kartoffeln gebraten, auch einen Bauernjungen jämmerlich durchgebläut hätten, welcher uns hindern wollte. Im Walde angekommen, kletterten meine Gefährten auf hohe Tannen und jauchzten in der Höhe, den Geistlichen und den Lehrer mit Spitznamen benennend. Diese Spitznamen hatte ich, über das Äußere der beiden Männer nachsinnend, längst im eigenen Herzen ausgeheckt, aber nie verlautbart; bei dieser Gelegenheit brachte ich sie an den Mann, und der Zorn der Herren war ebenso groß als das Erstaunen der vorgeschobenen Knaben . . .“

Eine ganze Reihe von Streichen noch improvisiert der kleine Heinrich mit solcher Glaubwürdigkeit, daß die zu Gerichtssitzenden ohne weiteres die Angeklagten zu den härtesten Schulstrafen verdammen.

„Soviel ich mich erinnere, war mir das angerichtete Unheil nicht nur gleichgültig, sondern ich fühlte eher noch eine Befriedigung in mir, daß die poetische Gerechtigkeit meine Erfindung so schön und sichtbarlich abrundete, daß etwas Auffallendes geschah, gehandelt und gelitten wurde, und das infolge meines schöpferischen Wortes. Ich begriff gar nicht, wie die mißhandelten Jungen so lamentieren und erobost sein konnten gegen mich, da der treffliche Verlauf der Geschichte sich von selbst verstand und ich hieran so wenig etwas ändern konnte als die alten Götter am Fatum . . .“

Später „erinnerte ich mich ganz genau wieder an die vergessene Geschichte, und fast jedes Wort ward wieder lebendig. Erst jetzt quälte mich der Vorfall mit doppelter nachhaltiger Wut, und so oft ich daran dachte, stieg mir das Blut zu Kopfe, und ich hätte mit aller Gewalt die Schuld auf jene leichtgläubigen Inquisitoren schieben, ja sogar die plauderhafte Frau anklagen mögen, welche auf die verpönten Worte gemerkt und nicht geruht hatte, bis ein bestimmter Ursprung derselben nachgewiesen war. Drei der ehemaligen Schulgenossen verziehen mir und lachten, als sie sahen, wie mich die Sache nachträglich beunruhigte, und sie freuten sich, daß ich zu ihrer Genugtuung mich alles einzelnen so wohl erinnerte. Nur der vierte, der viel Mühe mit dem Leben hatte, konnte niemals einen Unterschied machen zwischen der Kinderzeit und dem späteren Alter und trug mir die angetane Unbilde so nach, als ob ich sie erst heute, mit dem Verstande eines Erwachsenen, begangen hätte. Mit dem tiefsten Hasse ging er an mir vorüber, und wenn er mir beleidigende Blicke zuwarf, so vermochte ich sie nicht zu erwidern, weil das frühe Unrecht auf mir ruhte und keiner es vergessen konnte.“

Diese Erzählung kann sehr nachdenklich stimmen. Was liegt hier psychologisch vor?

Der Knabe ist im Nachbarhaus bei der Frau Margret in eine Welt verwirrender Phantastik geraten. Mit krausen Spuk- und Gespenstergeschichten aller Art ist sein Vorstellungsleben erfüllt worden statt mit den reinen, der geistig-moralischen Wirklichkeit entsprungene Bildern der Märchen. Er hat auch nicht die Möglichkeit, die in ihm arbeitenden Phantasiekräfte in kindlich-künstlerischer Betätigung, im Malen und Zeichnen, Sprechen, Singen und Spielen auszuleben. So drängen sich diese Phantasiekräfte in unrichtiger Weise in das äußere Leben herein. Er betätigt sie, wie Keller selbst bemerkt, wie ein Künstler sein Tun genießend, schöpferisch im Leben. Das Wahrheitsgefühl, das Mitempfinden mit den Schulgenossen ist noch gar nicht rege. Das Unverständnis seiner Erzieher gibt seinen Schwindeleien Folgen, die ihn später, als sein Gewissen erwacht, schwer belasteten.

Jedem Erzieher werden ähnliche Fälle begegnen, wo Kinder aus ihrer Phantasie- und Spielwelt heraus in die Welt der äußeren Realitäten eingreifen und Verwirrung stiften. So bestellte zum Beispiel ein Kind ein kostbares Blumenarrangement, angeblich zur Verlobung seiner Schwester; es war alles nur Phantasie, und es besaß gar keine Mittel, aber es genoß die Wonne, durch sein Wort „schöpferisch zu sein“ und Handlungen in Bewegung zu setzen. Die Wurzel vieler Hochstapeleien liegt in solchen Verirrungen der Phantasiekräfte.

Es bedürfte längerer Ausführungen, um zu zeigen, wie solchen Kindern geholfen werden kann. Zunächst ist es die Aufgabe der Erwachsenen, solche Neigungen und Verirrungen zu durchschauen und schon dadurch das Kind zur richtigen Einordnung in seine Umgebung zurückzuführen. Eine große Rolle werden Erzählungen spielen, wo der Mißbrauch des Wortes ins Unglück führt, und sei es nur die bekannte, wo die Kinder mutwillig die Bauern gegen den Wolf zu Hilfe rufen und dann allein gelassen sind, als er wirklich kommt. Die wichtigste Heilkraft wird aber immer die einfache künstlerische Betätigung in Kindergarten und Schule sein, in welcher das Kind in berechtigter Weise seine Phantasiekräfte ausleben kann.

Hildegard Gerbert

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)

11. Überraschungen

Ach wir bedauernswerten Klassenlehrer, die wir Tag für Tag einen neuen Rohstoff „dreiteilig zu veredeln“ haben (s. Kap. 3, Heft 3, Unterrichtsvorbereitung), die wir in allen Fakultäten mit guten Zensuren beheimatet sein sollten! Wie kann das taugen, wenn die Philologen Mathematik und Physik, Chemie und leider auch Geographie unterrichten mit heißem Bemühn! Ist das nicht Dilettantismus? — Solche bange Frage soll immer wieder Gemüter beunruhigen. Nein, es ist auch kein Kinderspiel!

Rudolf Steiner hat bei der Auswahl der Waldorflehrer Menschen mit beweglichem Geiste gesucht. Prüfen wir nun unsere Erfahrungen, so müssen wir feststellen, daß wir uns immer wieder vor Überraschungen gestellt sahen. Z. B. glaubte ich als Germanistin mir doch nicht schwer tun zu sollen mit dem Deutschunterricht vor den 11jährigen Kindern. Man erspare mir jede nähere Beschreibung der Katastrophe außer dieser endgültigen Feststellung, daß ich nicht bis zur „saelde“ vorgedrungen bin. Von allen Unterrichtsgebieten war Deutsch das Fach, bei dem ich am spätesten Boden unter die Füße bekam. — Das Gegenstück drei Jahre später: ich gab Chemie, die Leuchtgasherstellung sollte am nächsten Tag den 14-Jährigen erklärt werden; ich hatte bis dahin ein praktisch-zweckbestimmtes, niemals ein theoretisch-forscherisches Verhältnis zum Leuchtgas gehabt. Bücher her! Ein Schullehrbuch erwies sich als zu schmalpurig, ein dicker Wälzer brachte mich durch spezialwissenschaftliche Deduktionen in Verzweiflung, bis ich das große Konversationslexikon danebenlegte und in gegenseitigem Aufeinanderbeziehen mir das nötige Verständnis errang. Aber nun die bange Frage für morgen: wenn ich schon nur mit Mühe dahintergekommen bin unter Aufbietung aber auch aller Geisteskräfte — wie sollen dann meine Kinder...? Und nun die Überraschung am nächsten Tag: ich unterbaue, ich entwickle, ich erkläre — und staune über das Tempo, in dem ich fortschreiten kann; ich staune über das theoretisch-forscherische Interesse der Klasse und vor allem darüber, wie in kurzer Zeit diese ganze schwierige Materie mit Verständnis aufgenommen wird,

* Wir bringen die 3. Fortsetzung dieser in den Heften 3 und 4 erschienenen Betrachtungen und Erfahrungen.

bis in die intellektuell ärmeren Schichten hinein, ich habe mich vergewissert.

Zuerst stand ich ratlos vor diesem Phänomen, dann begann ich zu begreifen: genau mit dem, was man so gut kann, wirkt man nicht bei den Kindern, sondern mit dem Abgerungenen, mit dem Erkämpften. Aber wenn man meint, das Gold der Weisheit — aus der eigenen Fakultät selbstverständlich — nur so von sich schütteln zu dürfen, wie es die Irrlichter in Goethes Märchen tun, so wird man auch seine Überraschungen erleben.

12. Die richtige Dosierung

Dieser Punkt scheint dem Anfänger Schwierigkeiten zu bereiten, bis er die Antworten, die ganz exakt von den Kindern kommen, verstehen lernt. Ich erlebe, daß ein Lehrer seine Kinder für zwei Jahre zu klein nimmt. Dort wird eine Klasse von 14-Jährigen mit Mengen von interessantesten Tatsachen überwältigt, die den Studenten alle Aufmerksamkeit abverlangt hätten. In jener Klasse herrscht ein Tempo, das einen unwirft; und dort wieder kommt einer kaum voran. Hier wird zu wenig von den Kindern verlangt an Mitarbeit und da zu viel zu Ungunsten des vom Lehrer Gebotenen. In der einen Klasse ist alles zu weitmaschig in der Führung des Unterrichts, in der andern erlebe ich, daß bei dem zu „dichten“ Unterricht die Kinder fast im Atem gepreßt werden; hier eine Formerweichung, da eine Formverhärtung. Wir wissen ja, daß wir in jedem Punkte nach beiden Seiten abirren können und daß wir die Mitte finden müssen. Am leichtesten kann man eine Korrektur der Dosierung erfahren durch gegenseitige Hospitationen.

Es ist gewiß wahr, daß wir Kinder in bezug auf das Intellektuelle zu groß nehmen können, aber ebenso gewiß wahr ist es, daß wir Kinder niemals zu groß nehmen können, wenn wir uns im moralisch-geistigen Raum befinden. Ohne die Erfahrungen in unserer Schule hätte ich es nie geglaubt. Was Kinder aufnehmen können, und wie sie verstehen und einführend mitgehen in dem, was z. B. aus der Buddha-Legende oder aus der Krishna-Erzählung ihnen entgegenkommt oder in der ägyptischen Kultur, das würde ich kaum für möglich gehalten haben; aber man hört ja am nächsten Tag, was wiedergegeben werden kann.

Die Tatsache, daß so viel Geistigkeit von den Kindern wie Lebensluft eingeatmet werden kann, soll uns auch veranlassen, sie ihnen zu bieten. Auch in Physik und Chemie ist die Substanz herauszuholen, die über den Intellekt hinweg in ein geistiges Element hineinführt. Lassen wir unsere Kinder nicht darben im Moralisch-Geistigen; das Intellektuell-Gemütliche bietet sich freilich ohne Mühe von selber dar! Aber man wird der Klasse sehr bald anmerken, auf welchem Niveau der Unterricht geführt wird. In

dem Sinne des soeben Behandelten möchte ich das Wort Goethes auffassen aus den „Sprüchen in Prosa“:

„Den Timon fragte jemand wegen des Unterrichts seiner Kinder. ‚Laßt sie‘, sagte der, ‚unterrichten in dem, was sie niemals begreifen werden.‘“

13. Das Bild des Lehrers

Das gegenseitige Sich-Besuchen im Unterricht läßt erkennen, wie jeder Lehrer, entsprechend seinen mitgebrachten Fähigkeiten, eine Individualität darstellt, die vor die Kinder mit dem ihm eigenen geistig-seelischen Gewicht hintritt, zugleich auch mit einem gewissen Temperament, mit ganz bestimmten Ausdrucksformen der Geste, der Stimme, der Haltung, mit typischen Verhaltensweisen überhaupt. Da ich Gelegenheit habe, bei einer Reihe von Lehrern zuzuhören und ihr Wesen in intimerer Weise zu erleben, so bemerke ich, wie sich die einzelnen Charaktere gegenseitig zu ergänzen scheinen, als wollte da in meiner Vorstellung das Bild einer vollmenschlichen, ganzheitlichen Persönlichkeit in höchster Steigerung entstehen. Alle Polaritäten sind darin in vollkommenem Gleichgewicht zur Ruhe gekommen, und doch alle mit der Bereitschaft begabt, ständig nach allen Seiten frei in Wirksamkeit treten zu können. Mir ist, als wären wir alle Ausschnitte aus diesem Menschenbilde und trügen mit uns doch die hohlen Formen, die da warten auf Erfüllung.

Um durch Beispiele konkret heranzukommen an die zunächst noch abstrakte Vorstellung: ich sehe vor mir eine Lehrerpersönlichkeit von seltener Stabilität, die Vertrauen einflößt, und von einer Gezügeltheit, die eine Atmosphäre von Haltung und ruhiger Sicherheit um sich schafft. Welche sind nun die unerfüllten polarischen Qualitäten, die das Bild erst zur Ganzheit runden? Ich würde gerne vor den Kindern noch dazu erleben eine locker-schwingende, rhythmisch-gebändigte Labilität. — Da ist ein jugendlich-feuriger Lehrer, der sein ganzes Temperament der unruhigen Klasse mit wuchtigem Einsatz entgegenwirft. Er ist trotz seiner Befähigung nicht mit sich zufrieden. Warum? Es wäre gerade ein Zurücktreten von der Klasse nötig, ein innerliches Sich-Selbst-Zurücknehmen und Festhalten, um von einem zurückliegenden Punkt aus in die Klasse hineinzuwirken. Sonst bleibt alles zu nah und direkt und vordergründig, und die Kinder treten einem auch zu nah und sind schwer zu bändigen. — Hier denke ich an einen unbeherrschten Sanguiniker, dort tritt einer mit allen Qualitäten eines unverbesserlichen Melancholikers oder Phlegmatikers auf, womöglich durch 4 Stunden unverändert; da dämpft einer nicht seine sehr laute Stimme, auch wenn die Klasse völlig still ist; wieder ein anderer überströmt in unabsehbarer Fülle die Schar der schon längst nicht

mehr Zuhörenden, ihre Fassungskraft ist weit überschritten; dann wieder ein Gründling, der nicht wegkommt von dem Punkt, wo er sich hineinverbohrt hat. — Ich spreche von lauter Eigenschaften, die an sich anerkennenswert sind. Aber daß sie allein im Raum stehen, ohne ihr polarisches Gegenbild, worin sie sich spiegelnd halten, das macht sie unheilbringend.

Ich habe schon ausgesprochen, daß man auf die Kinder mit dem Stoff am meisten wirkt, den wir uns erkämpfen müssen. Hier möchte ich noch weiter gehen. Wir wirken nicht auf die Kinder mit dem, was wir sind (diesen bis zum Überdruß gehörten Spruch möchte ich einfach verneinen), sondern wir wirken auf die Kinder durch die Kräfte, die wir in uns rege zu machen unternehmen, die anheben etwas werden zu wollen, die nur in ersten Andeutungen in die Erscheinung treten — das ist ein tiefes Geheimnis, in das wir durch Anthroposophie ahnend einzudringen vermögen. Nicht das, was war in uns, sondern das, was wird in uns, kann sich in den rechten Kontakt zu dem Kindeswesen setzen. Dieses volle Menschenbild kann nicht mehr charakteristische, originelle Züge tragen. Vielleicht habe ich mich soweit verständlich gemacht, daß ich am Schluß aussprechen darf:

Noch sind wir als Charaktere einseitige Könner. Bemühen wir uns um jene erhabene, überragend-großartige „Charakterlosigkeit“, die gleichzusetzen wäre einer Universalität im Können, Wissen und Sein! Das hat Rudolf Steiner vorgelebt, der — in diesem Sinne! — weder ein Charakter noch ein Original noch ein Genie oder Ähnliches war. Nichts davon trifft sein umfassendes Wesen. Vermögen wir aber, uns wirklich diesem hohen Menschenbilde innerlich zu nähern, so haben wir ein Stück von jenem Zukünftigen zu verwirklichen begonnen, das den Lehrer in uns ausmacht.

Angelus Silesius: Mensch, werde wesentlich, denn wenn die Welt vergeht,
so fällt der Zufall weg, das Wesen, das besteht.

Martha Haebler

Aus dem Zeitgeschehen

Der Mensch fällt durchs Sieb

Wir haben in diesem Heft zwei Wirtschaftlern das Wort gegeben (vergleiche die Beiträge von Walter Rau und Emil Kühn), die vom Industriebetrieb aus die Frage des Lehrlings und der sozialen Einordnung des jungen Menschen zu beantworten suchen. Als verantwortungsbewußte Wirtschaftler lösen sie das Problem „Beruf und Mensch“ nicht von den materiellen Erfordernissen der reinen Profitrechnung her, sondern sehen ihre Aufgabe in erster Linie als eine geistig-soziale an. Es liegt ein schmerzlicher Reiz darin, diesen Stimmen einige Stilblüten gegenüberzustellen, die der Feder eines „Intellektuellen“ entstammen. (Stuttgarter Zeitung vom 24. 2. 1950. Albert Ansmann: Auslese durch

die Oberschule.) Die Versessenheit auf den Auslesegedanken oder Besessenheit von ihm läßt Ansmann für das eigentlich menschenbildnerische Ziel der Erziehung gänzlich erblinden. Daß die Konsequenzen seiner Gedankenführung in der menschenfeindlichen Leistungssteigerung sozialistischer oder kapitalistischer Form liegen — und denkbar fern der mitteleuropäisch-deutschen Kulturaufgabe einer menschlichen Sozialordnung — scheint er nicht einmal zu ahnen. Er schreibt:

„Die Oberschule ist eine kostspielige Apparatur zur Auslese von jungen Leuten, die später einmal die gut bezahlten Arbeitsplätze in der Wirtschaft und im öffentlichen Leben einnehmen und ‚besetzen‘ sollen . . .“

„Das Ziel der Oberstufe ist nun einmal die Universitätsreife, und wer sie nicht erreicht, hat seine 5 oder 6 oder 7 Jahre auf den Schulbänken dieser Schule umsonst verbracht . . .“ (Sollte das Umsonst zu Recht ausgesprochen sein, dann ist es durch kein Ausleseverfahren zu korrigieren, dann ist die Schule selbst lebensfremd und erst recht untauglich für die, die einmal im sozialen Zusammenhang führende Stellungen einnehmen sollen.) „Nun strömen aber alljährlich nach Beendigung des vierten Schuljahres der Volksschule rund zehnmahl mehr Kinder in die Oberschule, als wirklich gebraucht werden. Rund 90 von 100 Kindern, die in das große Auslesesieb geschüttet werden, fallen im Laufe der neunjährigen Ausbildung durch die Maschen. Gegen eine solche Aussiebung wäre an sich nichts einzuwenden. Die späteren Akademiker müssen lange Zeit erprobt werden, und die Schulleistungen während der neun Jahre sind schon — wenigstens grob gesehen — ein ungefährer Anhaltspunkt dafür, ob die Leistungsfähigkeit, auf die es beim Studium ankommt, auch vorhanden ist. Es müßte aber verlangt werden, daß in das große Sieb zuerst einmal auch diejenigen hineinkommen, von denen man erwarten kann, daß sie einige Aussichten haben, nicht schon beim ersten Rütteln durchzufallen. Die Aufnahmebedingungen in die Oberschulen müßten also so lauten: Nur die Besten und alle Besten kommen zur Auslese . . .“ „Es ist falsch, echte Begabungen in der Volksschule zurückzuhalten, wenn man weiß, daß der Nutzeffekt der für sie aufgewendeten Mittel ungleich größer wäre, sofern man sich entschließen könnte, diese begabten Volksschüler gegen unbegabte Oberschüler auszutauschen.“

Ansmann will das zweifellos richtig gesehene Mißverhältnis zwischen Volksschulen und höheren Schulen noch steigern. Statt einer Verschmelzung der beiden Schultypen in einer menschengemäßen Einheitsschule, will er die Volksschule noch weiter degradieren und die „Bildung“ der Oberschule noch krasser zur sozial abgeschlossenen Brutkammer für einige wenige Berufe machen. Mit seinen Worten: „Ein schmerzliches Ergebnis!“

Zensurenkonferenzen mit Schülern

Als ein Dokument der babylonischen Verwirrung der Begriffe drucken wir einen Brief ab, der am 4. April 1950 in der „Berliner Zeitung“, Ostsektor, erschienen ist. Dem jugendlichen Einsender ist dabei nicht der Vorwurf zu machen — er spricht die anmaßende Sprache der politisierten Jugend, wie er sie in der „Freien Deutschen Jugend“ gelernt hat. Er kann nicht wissen, welch ein Reichtum das echte Vertrauensverhältnis zwischen Lehrer und Schüler bedeuten kann, das gerade nicht darin besteht, daß der Abstand der Generationen in sozialistischer oder sonstwie benannter „Kameradschaftlichkeit“ verwischt wird. Der Vorwurf trifft das politische System, das die Jugend als politischen Machtfaktor in einem Alter mißbraucht, in dem ihr Urteil noch nicht reif und selbständig sein kann. Es zerstört die Autorität und das natürliche Vertrauensverhältnis zum Lehrer, in dessen Schutz sich die eigene Urteilsfähigkeit heranbilden

muß. Um so sicherer kann die politisch-weltanschauliche Doktrin aufgepfropft werden. Im übrigen bedarf dieser Brief, den die Zeitung voll unterstützt, keines Kommentars:

„Von einem Mitglied der FDJ.-Schulgruppe ‚Geschwister Scholl‘ und Schüler der 12. Klasse der Eosander-Schule in Pankow, Botho B., wird uns geschrieben :

In unserer Schule fand in diesen Tagen eine Lehrerkonferenz zur Besprechung der Vorzensuren zum Abitur für die 12. Klasse statt. Zu dieser Konferenz hatten die Schüler der betreffenden Klasse mit dem Einvernehmen des Schulleiters zwei Vertreter delegiert, von denen einer ein Mitglied der FDJ war. Die Schülervertreter mußten jedoch die Konferenz verlassen, da ein Teil der Lehrer Einwände erhob. Von seiten dieser Lehrer wurde argumentiert, daß die Teilnahme von Schülervertretern an Zensurenkonferenzen eine „unerhörte Neuerung“ darstelle. Die Bach-Schule und die Ossietzky-Schule in Pankow hätten die Vorzensuren-Konferenz ebenfalls ohne Schülervertreter durchgeführt, deshalb wolle man in der Eosander-Schule keine Ausnahme machen. Vielleicht im nächsten Jahr, erst müsse sich aber mal das Hauptschulamt dazu äußern. — Klarer formuliert, lautet das: Da ‚von oben‘ noch kein ‚Befehl‘ da ist und es schon immer so war, daß die Lehrer unter sich blieben, kann man die gute alte Sitte nicht plötzlich aufheben. Wenn das neue Jugendgesetz nicht existierte, wäre diese Einstellung noch zu verstehen. Aber so muß ich annehmen, daß der Wortlaut des Gesetzes der Lehrerschaft noch unbekannt ist. Dieses Gesetz spricht nämlich davon, daß die Jugend berechtigt ist, in allen Fragen des gesellschaftlichen Lebens ihre Initiative zu entfalten, auch auf dem Gebiet der Lehranstalten!

Meine Forderung als FDJler ist nun, daß die Schüler das Recht erlangen, zu allen Konferenzen, und insbesondere zu den Abiturkonferenzen des laufenden Jahres Vertreter zu entsenden. Die Teilnahme dieser Schülervertreter stellt keinen Eingriff in die Rechte der Lehrer dar, sondern die Schüler sollen den Lehrern vielmehr helfen, eine richtige Charakterisierung und Beurteilung der Schüler zu finden. Erst wenn diese Forderung erfüllt ist, kommen wir zu einem wirklich gesunden Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern. — Hoffentlich äußert sich das Hauptschulamt zu diesem Thema.“

„Kinder mit sechs Jahren sind nicht schulreif“

Diese Überschrift ist eine Zeitungsschlagzeile aus dem „Münchener Merkur“, und zwar ein Zitat aus dem Vortrag des Münchner Universitätsprofessors Dr. Huth „Zur Psychologie der Schülerbeurteilung“. In der gleichen Zeitung findet sich folgende Notiz: „Der Bezirkslehrerverein Rosenheim vertrat auf seiner letzten Tagung die Ansicht, daß die Kinder erst nach Vollendung des siebenten Lebensjahres die Schule besuchen sollten.“ Am 15. März 1950 bringt der „Merkur“ in seiner Beilage „Lebendige Erziehung“ einen Beitrag von Dr. Ilse Pichotka „Der Schulbeginn hängt nicht nur vom Alter ab“. Auch in diesem Beitrag wird gegen die Verfrühung des Schulbeginnes angegangen, wie er im Westen und Osten vertreten wird. Dr. Pichotka kommt ebenfalls von der psychologischen Erfahrungsseite her. Sie schildert den Schuleintritt als „ein Ereignis von größter Bedeutung für jedes Kind“. Es kommt ihr sehr darauf an, als erwiesen darzustellen, daß weder die Intelligenzprüfung (Test), noch der leibliche Gesundheitszustand ausreichen, um die Schulreife feststellen zu können. Sie schreibt:

„Im Spiel hat das Kind den Dingen seinen Stempel aufgedrückt, sie in seine Welt hineingezogen und sie nach seinen Wünschen gedeutet und geformt. Nun sollen die Dinge in ihrer Eigenbedeutung erfaßt und ihrer Bestimmung gemäß verstanden und gehandhabt werden.

Diese Anforderung setzt einen bestimmten Reifegrad der gesamten seelischen Struktur des Kindes voraus. Man geht fehl, wenn man glaubt, daß es nur auf das Maß der Intelligenz ankommt, ob ein Kind für die Schule reif ist oder nicht. Es ist vielmehr eine Umwandlung seines gesamten körperlich-seelischen Zustandes, in deren Gefolge sich auch die Kräfte der Intelligenz entwickeln, die für den Schulunterricht Voraussetzung sind.

Wenn wir ein fünfjähriges Kind neben ein siebenjähriges stellen und die Körperbildung der beiden Kinder vergleichen, so fällt uns auf, daß das ältere Kind keineswegs nur größer und stärker geworden ist als das jüngere, sondern daß es eine andersgeartete Gestalt angenommen hat. Wir nennen diese Veränderung den „ersten Gestaltwandel“, der zwischen diesen beiden Lebensaltern liegt und normalerweise mit dem siebenten Lebensjahr zum Abschluß kommt. Während seines Verlaufs wird das Kind nicht nur größer, sondern es findet eine tiefgreifende qualitative Veränderung statt. Ganz allgemein kann man sagen, daß der Kleinkindform das Runde, Weiche, Volle eignet, die Schulkindform hingegen gestreckt aufgeschossen und deutlicher gegliedert ist.

Aber der Gestaltwandel ist nicht nur eine Sache der Körperformen und Bewegungen, sondern ist ebenso im seelischen Bereich zu beobachten, wie wir überhaupt den Menschen als eine leib-seelische Einheit ansehen müssen, in der körperliches und seelisches Geschehen einander entsprechen.“

Nachdem Dr. Pichotka eingehender dargestellt hat, was sie den „Gestaltwandel“ nennt, kommt sie auf die Gefahren zu sprechen, „wenn das seelisch noch nicht schulreife Kind auf Grund seines Lebensalters und seines befriedigenden Gesundheitszustandes zu früh eingeschult wird. Es gibt ein unumstößliches Entwicklungsgesetz, das heißt: Jede Stufe der Entwicklung muß voll und ganz durchlebt sein, ehe die nächste darauf aufbauen darf.

Bedenkt man, welchen Schaden wir unsern Kindern durch verfrühten Schuleintritt zufügen können, so ist es verständlich, wenn die Kinderpsychologie hier auf Abhilfe dringt und zwei wichtige Forderungen erhebt. Zunächst müßte dafür Sorge getragen werden, daß Einschulungsuntersuchungen stattfinden, die nicht nur nach rein medizinischen Gesichtspunkten erfolgen. Wenn ein Kind gesund befunden wird, die nötige Größe und das erforderliche Gewicht hat, so genügt dies eben noch nicht, um es für schulreif zu erklären. Es wäre nötig, zu den Einschulungsuntersuchungen auch einen Kinderpsychologen hinzuzuziehen, der die Merkmale des seelischen Gestaltwandels kennt und das Entwicklungsalter des Kindes zu bestimmen vermag, das nicht immer mit dem Lebensalter zusammenfällt . . .“

Der von der Psychologie beschriebene „Gestaltwandel“ stimmt mit der von Rudolf Steiner als „zweite Geburt“ geschilderten Entwicklungsstufe vom ersten zum zweiten Jahrsiebt überein. Das Freiwerden von Wachstumskräften, die sich bis dahin vorwiegend leibaufbauend betätigten, und ihre Umwandlung in Lern- und Gedächtniskräfte, bedeutet die Schulreife. Der beginnende Zahnwechsel ist das leiblich sichtbare Zeichen dafür, daß dieser Entwicklungspunkt erreicht ist. Zur Aufnahme der Schulanfänger in eine Waldorfschule gehört seit 30 Jahren die Aufnahmeuntersuchung durch den dem Lehrerkollegium angehörenden Waldorfschularzt. — Solange die Menschenkunde Rudolf Steiners nicht allgemein anerkannt ist, muß der heranwachsenden Generation eine Kinderpsychologie mit solchen gewiß richtigen Beobachtungsergebnissen den notwendigen Schutz gewähren; denn der verfrühte Schuleintritt führt zum Verschleiß von Wachstums- und Gesundheitskräften und zu Schädigungen, die nicht wieder völlig ausgeglichen werden können.

Helmut von K ü g e l g e n

An die Leser der „Erziehungskunst“

Die Umstellung der Erziehungskunst auf monatliche Erscheinungsweise und die dadurch ermöglichte Veränderung der redaktionellen Gestaltung der Hefte ist von unseren Lesern freudig begrüßt worden. Die Zahl der Interessenten hat zugenommen. Die neuen Leser stehen in den verschiedenartigsten persönlichen und beruflichen Zusammenhängen. Viele sind Lehrer an öffentlichen Schulen oder Eltern, die sich um die rechte und zeitgemäße Erziehung ihrer Kinder bemühen. Zahlreiche Leser erfahren durch unsere Zeitschrift zum ersten Male etwas von der durch Rudolf Steiner begründeten Erziehungskunst. Sie wurden durch Leser unserer Zeitschrift darauf aufmerksam gemacht. In einer solchen persönlichen Weitergabe sehen wir den einzigen Weg zur Ausbreitung unserer Zeitschrift.

Daher möchten wir an alle Leser mit der Bitte herantreten, unter innerlich aufgeschlossenen und in Erziehungsfragen suchenden Menschen unsere Zeitschrift bekannt zu machen. Bitte geben Sie uns die Adresse jedes Menschen an, von dem Sie glauben, daß ihm ein Hinweis auf die Erziehungskunst willkommen sein könnte. Wir werden ihm ein Probeheft zusenden. Probehefte stehen auch Ihnen jederzeit kostenlos zur Verfügung, wenn Sie sie im Bekanntenkreise zu verteilen wünschen.

Schriftleitung und Verlag

*Zwei Bücher, die in überzeugender Weise über Grundelemente
des Erziehens sprechen*

Dr. Caroline von Heydebrand

Vom Seelenwesen des Kindes

Aus dem Inhalt: Von der Leibgestaltung des Kindes. Großköpfige und kleinköpfige Kinder / Die verschiedenen Temperamente und ihre Behandlung / Spielen und Spielzeug / Moralische Erziehung und Bildekräfte / Der unsichtbare Spielgefährte / Phantasie-Lügen, -Geschichten, -Unarten / Übergang vom Spiel zur Arbeit in der Schulzeit / Märchen / Vom Rhythmus im Leben des Kindes und von der Erziehung zum religiösen Fühlen / Die Jahresfeste

4.—7. Tausend, Ganzleinen DM 7.—

Dr. Erich Gabert

Das mütterliche und das väterliche Element in der Erziehung

Über die Bedeutung des richtigen, zeitgerechten Wechsels und der organischen Ergänzung des mütterlichen und väterlichen Einflusses auf das Kind

Pappband DM 2.50

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART O

Soeben erschienen

Die Zahlengrundlagen der Musik im Wandel der Zeiten

I. Teil

Von

Ernst Bindel

Professor Georg von Albrecht, Staatl. Hochschule für Musik, Stuttgart, schreibt:
Das ungemein objektive und überzeugende Buch von E. Bindel gewährt jedem
tiefer veranlagten Musiker, dem Fachmann wie dem Laien, den beglückenden
Einblick in die allgemein gültigen Grundlagen und Entwicklungsgesetze seiner
Kunst. Das Erscheinen eines solchen Werkes in unserer desorientierten Zeit kann
nicht hoch genug bewertet werden.

Umfang 118 Seiten mit 11 Abbildungen, Preis kartoniert DM 5.70

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART O

Dr. Rudolf Steiner

Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?

Inhaltsübersicht: Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? - Bedingungen - Innere Ruhe / Die Stufen der Einweihung: Die Vorbereitung - Erleuchtung - Kontrolle der Gedanken und Gefühle / Die Einweihung / Praktische Gesichtspunkte / Die Bedingungen der Geheimschulung / Über einige Wirkungen der Einweihung / Veränderungen im Traumleben des Geheimschülers / Die Erlangung der Kontinuität des Bewusstseins / Die Spaltung der Persönlichkeit während der Geistesschulung / Der Hüter der Schwelle
Leben und Tod. Der große Hüter der Schwelle

173 Seiten · Halbleinen DM 5.50

Ausführlicher Einzelprospekt auf Wunsch

Zu beziehen durch jede gute Buchhandlung

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART O