



# Erziehungskunst

Herausgegeben  
vom Bunde der  
Waldorfschulen

## Aus dem Inhalt

Dr. Helmut von Kugelgen  
Unbewußtes in Sprache und Beruf

Dr. Hildegard Gerbert  
Von der Macht des Wortes

Naturwissenschaftlicher Unterricht und  
das Verhältnis zur Welt

Sehnsucht nach menschlicher Bildung im Westen  
Funktionär Volkserzieher im Osten

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 18011 oder Konto 72320 bei der Stadt Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt, so gilt der Dauerauftrag als weiterbestehend und die Lieferung wird fortgesetzt.

---

#### INHALT

Unbewußtes in Sprache und Beruf	<i>Dr. Helmut von Kügelgen</i>	161
Von der Macht des Wortes	<i>Dr. Hildegard Gerbert</i>	164
Vom Genius der französischen Sprache, Anregungen für den Sprachunterricht	<i>Dr. Herbert Hahn</i>	169
Der Bildungswert der fremden Sprache, Beispiele aus dem Unterricht	<i>Käthe Albrecht</i>	174
Naturwissenschaftlicher Unterricht und das Verhältnis zur Welt		
I. Naturkunde in den kindlichen Entwicklungsstufen	<i>Dr. Helmut von Kügelgen</i>	178
II. Anfangsunterricht in der Physik	<i>Mathilde Hoyer und Dr. Hans Rebmann</i>	181
III. Physikalisches Erleben im Spiel der Kinder	<i>Hans Reipert</i>	186
Geschäftsbriefe in der 6. Klasse	<i>Grete Ruhtenberg</i>	188
Aus dem Zeitgeschehen		
Sehnsucht nach menschlicher Bildung im Westen — Fernseh-Apparate — Funktionär Volkserzieher	<i>v. K.</i>	188
Die neue Waldorfschule in Rendsburg	<i>Dr. Hildegard Froebe-Meyer</i>	192

# ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XIV

Heft 6

Juni 1950

---

## Unbewußtes in Sprache und Beruf

„Unsere Aufgabe aber besteht darin, daß wir die Seele stark machen . . ., daß sie es aushalten kann, wenn es um sie herum auch noch so hämmert und klopft.“  
(Rudolf Steiner)

Ein großer Teil der Menschheit hat sich vom Geiste losgesagt. Die Menschen sind seiner Wirklichkeit entfallen, können sie nicht mehr erleben und wollen es auch nicht mehr. Die einen rufen ihn nur noch in der Wirkung der Tradition an, wenn sie z. B. vom „Geist von Potsdam“ reden oder vom „Geist der Roten Falken“. Die anderen begreifen unter den „Realitäten des Lebens“ nur noch die technisch-wirtschaftlichen Gegebenheiten. Diese bekennen sich nicht mit soviel Nachdruck zum Materialismus, der zur Religion des Ostens erhoben ist, — aber ihnen vermag die angenommene religiöse Gemüthaftigkeit nicht mehr eine Beziehung zu den geistigen Wirklichkeiten des Daseins zu geben. Im Osten wie im Westen erleben wir das große Bündnis des Menschen mit der Maschine, die großartige Nutzbarmachung der Kräfte der Materie in der Industrie und Technik — aber es ist kein Bewußtsein dafür vorhanden, daß es sich dabei um ein Bündnis mit geistigen Mächten handelt.

Das moderne Berufsleben steht im Banne der Technik und der Spezialisierung. Viele und nicht nur die technischen Berufe haben sich heute schon so sehr in eine mechanische oder bürokratische Einseitigkeit hinein entwickelt, daß der in ihr tätige Mensch nicht mehr mit Herz und Seele dabei sein kann. Für die allgemeinen geistig-göttlichen Lebenskräfte bringt der Beruf Ermüdung und Zerstörung, wenn nicht ein Gegengewicht geschaffen wird. Dieses kann nicht darin bestehen, daß man sich von der Technik abzuwenden versucht — was doch unmöglich ist! — und überlebte Lebensformen erneuert. Wir müssen unser technisches Zeitalter, seine Lebensgesetze und Wirkungen auf den Menschen bejahen. Die Seele wird aber nur dann stark und gesund bleiben, um das auszuhalten, wenn sie wieder mit den geistigen Lebensquellen verbunden wird. Dazu gehört, ein Bewußtsein von den geistigen Kräften und Mächten zu entwickeln, die durch die Technik in unser aller Leben unbewußt hereingezogen werden. Untersuchen wir

daher, welchen durchaus geistigen Weltmächten sich das technisierte Leben ergibt.\*

Was geschieht eigentlich seit dem 15. Jahrhundert in immer zunehmendem Maße, indem wir die moderne Technik ausbilden? Wir reißen die Stoffe aus ihrem Naturzusammenhang heraus, zersetzen und zerstückeln sie mit Hilfe der Naturwissenschaft — bis wir sie als Rohmaterial in Händen halten. Die also zerbröckelte und zerklopfte Natur setzen wir dann wieder zu Maschinen und Werkzeugen zusammen, nach den Gesetzen, die wir als Naturgesetze erkannt haben. In allem Naturdasein aber wirken und leben elementare geistige Wesen, deren heilende Nähe von der Stadtbevölkerung immer wieder im Wandern und Gärtnern und im Urlaub aufgesucht wird. Dieses unterbewußt uns speisende und stärkende Reich der Naturgeistigkeit klopfen, hämmern und schmelzen wir aus unserer Umgebung heraus, indem wir unsere Welt der Maschinen errichten. Diese Welt aber bleibt nicht leer. Sie erfüllt sich mit einer neuen Geistigkeit, die kalt, klug und unerbittlich unsere Fabrikhallen und Motoren, unser berufsmäßiges Tun und unsere ganze Lebensumgebung durchgeistert. In Anlehnung an den alten persischen Namen des Widersachers der guten Geister hat Rudolf Steiner diese geistigen Wesenheiten, deren Bundesgenossenschaft die Menschheit unbewußt herbeiruft, ahrimanische Wesenheiten genannt.

An dem Hereinholen dieser Geistigkeit sind wir alle mitbeteiligt, ihrer Allgegenwart können wir uns nicht entziehen. Aber wir können sie mit Namen nennen und dadurch ihrer Macht etwas entgegenstellen. Es wird in der Zukunft von immer größerer Bedeutung sein, daß die Zahl der Menschen genügend groß ist, die durch die Aufgeschlossenheit ihrer Seelen die Verbindung zur Wirklichkeit der geistigen Welten nicht verlieren. Denn der Mensch findet nur noch in den Tiefen der Seele den Zusammenhang mit dem geistigen Kosmos. Daß diese Tiefen der lebendigen Seele nicht verschüttet werden, ist die Zukunftsaufgabe der Erziehung.

Rudolf Steiner hat oft davon gesprochen, daß es von bedeutender Tragweite ist, ob ein Kind Hafer und Gerste voneinander unterscheiden gelernt hat. Er wollte damit darauf hinweisen, wie sehr der heutige Mensch ein Bewußtsein braucht von seinem Darinnenstehen in den zu ihm gehörenden Lebenszusammenhängen. Wir sollen nicht aufhören, die Namen und Wesen der Naturdinge zu suchen, die Sprache der Natur darf für uns nicht verstummen. Aber es schweigen ja schon in der Sprache, die wir selber sprechen, die naturgegebenen Reichtümer. Wer ist sich jener Verwandlung bewußt, die sich darin ausdrückt, daß die älteren Sprachen das Ich, die Person,

---

\* Vgl. zu dieser Frage den Vortrag Rudolf Steiners: Technik und Kunst, Dornach 1914, dem das Motto dieses Beitrages entnommen ist.

noch in die Verbform einschlossen — daß wir nicht mehr „bin“ (sum), sondern „ich bin“ sagen? Wir wissen wohl, daß die Zauberkraft des Dichters aus der Genialität und alles Menschenbewußtsein übersteigenden Weisheit der Sprache zu schöpfen vermag. Tatsächlich haben wir in der Sprache lebendige, unsichtbare Bundesgenossen. In der Sprache besitzen wir etwas, was uns mit geheimen Banden an ein Reich geistiger Wesenheiten bindet, die sich dem vollbewußten menschlichen Erleben entziehen. „Auf den Flügeln der Worte fliegen geistige Wesenheiten durch die Räume, in welchen sich die Menschen miteinander unterhalten. Daher ist es so wichtig, . . . daß man sich nicht einfach der Willkür des Leidenschaftslebens überläßt, wenn man spricht“ (Steiner).

Zur gleichen Zeit, da der Mensch sich den modernen Naturwissenschaften und der Technik zuwendet (15., 16. Jahrhundert), verliert er auch mehr und mehr die Erlebnisfähigkeit für die elementarische Geistigkeit, die in der Sprache vorhanden ist. Fluch und Schwur und schließlich sogar das Gebet verlieren ihre Kraft. Der in der Sprache noch gegebene Zusammenhang mit der ganzen Welt, die hinter der Sinnenwelt webt und wirkt, geht verloren, wenn wir sie nur noch zum Nachrichtenaustausch benutzen. Der „Unterton des Geistigen“, das Allgemein-Menschliche, das noch im Worte bis ins 15. Jahrhundert miterfaßt wurde, verstummt. Die Nationalsprache als Trennungslinie und schließlich als Kampfmittel im Heraufkommen des Nationalismus ist mit dieser Sprachverarmung verknüpft. Und wieder ist es jener Teil der Menschheit, der den Fortschritt nur in der Industrialisierung und Wirtschaftsentfaltung sucht, der den Mord der Sprachgeistigkeit mit einer gewissen Leidenschaft betreibt. Damit ist jenes Zerstückeln der Sprache in ihre Bestandteile gemeint, wobei nicht die geisterfüllten Laute, sondern nur die Bedeutung bezeichnenden **B u c h s t a b e n** der „Rohstoff“ sind. Diese werden zu Sprachmechanismen zusammengesetzt, in die der Geist der Abstraktion einschießt. „Wie UP meldet, haben die USA und die UdSSR im Rahmen der UNESCO . . . Komintern und UNO, Komsomolzen und FDJ-Jungen . . .“, so füllt es die Spalten der Zeitungen mit Sprachleichnamen. Der Intellekt verständigt sich mit diesen Zeichen — sie reichen aus, um Flugblatt und Phrase zu bevölkern, das Menschliche bleibt unberührt. Auf den Flügeln dieser ausgeklügelten „Wörter“ aber dringt wieder jene ahrimanische Geistigkeit, die dem kalten Intellekt und der organisierten Lieblosigkeit dient, in das persönliche und politische Gespräch der Menschen ein.

Die Pflege des künstlerischen Sprachelementes gegenüber dem reinen Bedeutungselement zeichnet die Waldorfschulen aus. Sprachübungen, Sprachgestaltung im täglichen Unterricht, Rezitation und dramatische Auf-

führungen auf der Schulbühne sind nur ein äußerer sichtbarer Teil der umfassenden Spracherziehung. Von dieser ist in weiteren Beiträgen dieses Heftes die Rede. Im künstlerischen Erfassen der Urbilder oder Urtöne der Laute und der genialen Figuren, die die Grammatik in das Sprachwesen einzeichnet, öffnet sich das Bewußtsein wieder den verborgenen, schaffenden Mächten der Sprache. Sie kann wieder in ihrer Geistträgerschaft als ein Menschen Verbindendes gebraucht werden, wenn sie mehr mitteilen kann, als nur Bedeutungsinhalte. Der Mensch lernt es, sie nicht in sich als sein Eigentum zu begreifen, sondern als eine Kraft, die um ihn herum Leben hat. So wie er die innere Verbundenheit zu seinem Berufe verliert und sich eine Seelenkraft erwerben muß, um dem Geist der Schwere und der klugen Mechanismen Widerpart leisten zu können — so muß er ein neues Sprachbewußtsein pflegen. Den Schicksalsruf zu seinem Berufe empfängt er von außen, aus der sozialen Gemeinschaft — aber aus eigenem Entschluß hüte er seine Sprache vor Phrase und Lässigkeit, um in seinem Bewußtsein ein Tor der Freiheit zu öffnen, durch das die göttlich-geistigen Lebenskräfte des Menschen in sein Dasein treten können.

Die Pflege der Sprachkräfte, die der Erzieher bei sich selbst und bei den Kindern übt, kann schon eine seelische Atemluft in der Schul- und Kinderstube schaffen, die gute Genien herbeilockt. Es ist die Aufgabe der Erziehung, die Seele stark zu machen, damit sie allen Hindernissen der unbewußt gerufenen Widersacher-Geister zum Trotz dennoch den Weg findet in jene anderen geistigen Sphären des Heiles und der Wahrheit.

Helm ut von K ügelgen

## Von der Macht des Wortes

Hildegard Gerbert

Uralte Weisheit und aus Zukunftsahnung neu geschaffener Mythos verkünden durch ihre Bilder ein Wissen davon, daß in der Sprache eine hohe geistige Kraft bildend in das menschliche Seelenleben hereinwirkt. Im Fortschreiten der Erdenzivilisation ist die menschliche Sprache mehr und mehr zu einem bloßen Verständigungsmittel, zum Ausdruck der Gedanken geworden. Nur bei den Dichtern lebte etwas von der bildenden Kraft des Wortes weiter. Heute sind die Sprachen von der Gefahr der Entwertung, des Absterbens bedroht. Eine Erziehung, die nicht Verstandeskultur, sondern Seelenbildung sich zum Ziele setzt, muß versuchen, den lebendigen Sprachquell wieder zu erwecken.

Wovon sprechen die Bilder der Mythen? In den Gesängen der Kalevala, in

denen ältestes finnisches Volksgut lebt, das der Arzt Elias Lönnrot aus dem Mund der Dorfsänger gesammelt hat, tritt die Gestalt des Zaubersängers Wäinämöinen vor uns hin. „Wäinämöinen, alt und wahrhaft, dieser mächtige Zaubersänger“ trägt noch in sich etwas von der Kraft des Urwortes, „aus welchem alles Entstandene geworden ist“. Sein Wort reicht mit magischer Gewalt in die Naturkräfte hinein. Es wird erzählt, wie er durch seinen Gesang sich das Boot erschafft, das er aber nicht vollenden kann, bis er von dem Urriesen Wipunen die drei Worte erzwingt, die ihm fehlen. Sein Wort verzaubert, bannt, wo ihm Kräfte feindlich entgegenstehen. Es bändigt, besänftigt, beseelt, heilt, wo sich die Seelen ihm öffnen. In der 41. Rune, als Wäinämöinen zu der neugebauten Kantele sein Jubellied erklingen läßt, kommen nicht nur Männer, Frauen und Kinder heran und lauschen ihm in tiefster Ergriffenheit. Es nahen sich auch das Eichhorn und der Elch, Wolf und Bär, Fische und Vögel, die Sonnentöchter und der Flutengreis mit den Seinen. In einer neuen Beseelung klingen Menschen und Naturwesen in einer großen Harmonie zusammen. Zwist, Wildheit, das Böse sind überwunden. — Ein reicher Schatz, welcher aus einer hohen Geistigkeit heraus bildend wirkt und dem das finnische Volk sein Selbstbewußtsein verdankt, ist uns in den Runen der Kalevala überliefert. Sie sind noch viel zu wenig Allgemeingut geworden.

Ohne auf die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge einzugehen, welche auch aufgezeigt werden könnten, sei nun unser Blick auf eine andere Sagen-gestalt gerichtet, in welcher die Macht des Wortes sich offenbarte, auf Orpheus. Er ist der Sohn des Apollo, der durch seinen Gesang die Mauern Trojas zusammenfügte, der Harmonie und Maß in alles Ungestalte, Dumpfe, Chaotische hineinträgt. Auch sein Lied bezwingt die Wildheit der Tiere; Löwe und Pardel, Bär und Fuchs versammeln sich um ihn, wie wir es aus den vielen bildlichen Darstellungen aller Zeiten kennen. Ja sogar die Schreckgestalten der Unterwelt geben ihm den Weg frei, als er Eurydike sucht. In der Tragik des Orpheus, daß er Eurydike nicht an das Licht zurück-holen kann, daß er von den bacchantischen Scharen zerrissen wird, ist auf das Schicksal hingewiesen, welches das geistlebendige Wort in der menschlichen Geschichte erleidet. Aber es heißt: Sein Haupt und seine Leier schwammen auf dem Flusse abwärts und nach Lesbos hinüber, der Insel, wo an Stelle des alten Götterwortes das neue, aus der Menschenbrust hervorquellende Lied, die Lyrik der Sappho und des Alkaios entsteht.

In allen Kulturkreisen finden wir verwandte Mythen und Erzählungen; im germanischen hören wir von Wotan, der des geheimen Weltenwortes kundig ist, von dem man die heilenden Zaubersprüche lernt, im keltischen von dem Zaubersänger = Enchanteur Merlin.

In der alttestamentlich-christlichen Entwicklung tritt bedeutsam das Bild des Daniel hervor, der durch die Macht seines Gebetes die wilden Löwen bändigt, denen er vorgeworfen wurde. Die Heilkraft, die Welten erschaffende Macht des Wortes findet ihre einmalig höchste Verkörperung in der Menschwerdung des Logos: Im Urbeginne war das Wort . . .

In der Reihe der Wortmythen steht auch Goethes Novelle darinnen, in welcher Goethe als Frucht eines jahrzehntelangen Sinnens einen neuen Mythos schafft. Wie aus üppigem Blattwerk zuletzt die Blüte steil und einsam aufsteht, faßt sich die breit angelegte Erzählung zuletzt in einem Bild zusammen, in dem Bild des Kindes, dem sich der Löwe ans Knie schmiegt. Immer hat man in dem Löwen das Bild des ungebändigten wilden Mutes gesehen, der zerstörend in die Welt der menschlichen Ordnungen einbricht. Diese Kräfte der Wildheit, sie werden nicht durch Gewalt bezwungen, sondern durch den frommen Gesang des Knaben, der wie ein verjüngter Orpheus, aber als „siegreicher Überwinder“ in einer lichten Glorie erscheint.

Was können wir der Bildersprache dieser Mythen entnehmen, auf die hier nur hingedeutet werden kann? In der menschlichen Sprache, dem Gesang, wirkte einst ein Höheres, das die zerstörenden Kräfte der Triebnatur zähmen, veredeln, harmonisieren konnte. Auch für die Zukunft wird es für das eigentlich Menschliche im Menschen, für seine Seelenbildung von entscheidender Bedeutung sein, ob er mit den inneren Kräften der Sprache richtig verbunden ist. Von früher Kindheit an muß eine bewußte, künstlerisch geübte Pflege der Sprache den Sprachquell im Menschen stärken und veredeln. Der Sinn für das Echte, Hohe muß an den besten Dichtungen entwickelt werden. Denn daß eine nur äußerliche Verstandesbildung von den aus untermenschlichen Tiefen hervorbrechenden Kräften des Machtwillens, der Menschenverachtung und Grausamkeit vulkanisch durchbrochen werden kann, haben uns die so überaus schmerzlichen, erschütternden Erfahrungen der jüngsten Vergangenheit gezeigt. In einem interessanten Artikel im *Mercure de France*, Februar 1950 „Poésie et Perversion“ zeigt Professor Angelloz, wie gerade die deutsche Sprache durch ihre freie Bildkraft, ihre unendlichen Möglichkeiten, die sie zum schönsten Instrument der Dichtung machen, auf der anderen Seite zum Mittel einer den Sinn umnebelnden, untermenschliche Triebe aufweckenden Propaganda gemacht werden kann. Welche Illusionen über die moderne geschichtliche Situation der Menschheit stiegen aus der Wortbildung „Blut und Boden“ auf, in der altgermanischer Stabreim nachwirkt. In derselben Weise wirkte das Wort „Nacht und Nebel“, mit dem man die Opfer der Konzentrationslager bezeichnete, welche nicht mehr in das Licht eines menschenwürdigen Daseins zurückkehren sollten.



Solche Erfahrungen müssen uns aufwecken. Eine künstlerische Pflege des lebendigen Wortes, des Verantwortungsbewußtseins gegenüber der Sprache muß in einer gegenwärtigen Erziehung wirken, damit die Seele gegenüber solchen Betäubungsversuchen aus innerer Kraft geschützt bleibt.

Wie wirkt die Sprache, das Sprechen auf das Kind? \* — Es ist bekannt, daß der Staufenkaiser Friedrich II., der in seinem Denken viel von der modernen experimentellen Naturwissenschaft vorausnahm, versuchsweise Kinder aufziehen lassen wollte, an deren Ohr keine menschliche Sprache herantönte. Diese Kinder starben, weil für die Seele des Kindes, die sein Wachstum belebt, die Sprache dasselbe ist wie die Muttermilch für den Leib. Wenn wir längere Zeit Menschen zuhören müssen, die hastig, polternd oder schreiend sprechen, fühlen wir uns bis in unser leibliches Befinden hinein gequält, während äußerlich häßliche Menschen mit einer klangvollen, beseelten Stimme auf uns wohlthuend wirken. Was wir so als Wirkung der Sprache auf uns beobachten, erfährt das Kind noch viel intimer, weil in ihm die Abwehrkräfte, die im Bewußtsein liegen, noch nicht entwickelt sind. In einer 6. Klasse wurden einmal im ersten Unterricht über Akustik, um die feine Empfänglichkeit unseres Gehörs zu zeigen, abwechselnd verschiedenen Kindern die Augen verbunden; die andern sagten nacheinander nur das Wörtchen „ja“. Ohne Zögern erkannten alle Kinder die Mitschüler an dieser geringen Sprachoffenbarung, so sehr lebte für sie in dem einen Wörtchen der ganze Mensch auf.

Die erste Wohltat also, die wir dem Kind erweisen müssen, ist, daß die Erwachsenen in seiner Umgebung ihre Sprache pflegen. Wie nachlässig wird heute vielfach gesprochen; nur noch das „was“, nicht mehr das „wie“ wird beachtet. Man lebt auch vielfach nicht mehr in den Sprachbildern, die man wählt. Wie herzlich-künftig wirken z. B. die Vergleiche und Bilder der Sprichwörter. Heute werden achtlos die Bilder ineinander gemischt, man kann hören: „Der hat die Rosinen abgeschöpft“, weil der Sprechende nicht mehr das Bild sieht, wie die Bäuerin von ihren Setten den Rahm abschöpft oder das naschhafte Kind die Rosinen aus dem Kuchen herauspickt. In den Sportberichten herrscht eine babylonische Vermischung und Entwertung aller Schichten der Sprache. Aus dem Radio tönt dem Kind das entseelte, durch künstliche Sentimentalität aufgeputzte Wort entgegen. Wie wohlthuend wirkt dagegen das liebevolle Wort der Mutter, das bestimmende des Vaters.

Im Unterricht sollte das Kind sich immer von einer Sphäre des wohl-

---

\* In seinem Aufsatz „Wie wirkt der Lehrer des Volksschulalters durch das Element der Sprache?“ (Erziehungskunst Jan./Feb. 1949) hat Martin Tittmann die menschenkundlichen Grundlagen und die Methoden der Sprachpflege ausführlich dargelegt.

gestalteten, warm durchseelten Wortes umgeben fühlen. Schon die Kleinen werden das Zwitschern oder Schreien, dem sie gemäß ihrem Temperament zuneigen, allmählich dem ruhigeren Atem des Lehrers und des Klassenchores anpassen. Es bedeutet für die Gesundheit des heranwachsenden Menschen außerordentlich viel, wenn er am Sprechen das richtige tiefe Atmen lernt. Die meisten Menschen atmen heute zu flach; im späteren Leben zeigen sich Störungen im Verhältnis von Puls und Atem oder Lungenschwäche. Auf dem richtigen Ausatmen im Sprechen beruht ein Teil unserer Gesundheit, wie es in drastischer Weise Jean Paul ausgesprochen hat.\* In dem Rhythmus der Gedichte, die die Klasse mit dem Lehrer gemeinsam spricht, ordnet und vertieft sich der Atem. Beruhigend wirkt der Trochäus (lang—kurz): „Nacht ist schon hereingesunken, schließt sich heilig Stern an Stern...“, belebend, befeuernd der Jambus (kurz—lang): „Bemeßt den Schritt, bemeßt den Schwung...“ Bei den Kleinen wollen die Glieder den Rhythmus mitmachen durch Klatschen und Taktieren. Bei den Größeren wecken die verschiedenen Rhythmen ein verinnerlichtes Fühlen. Vom 7., 8. Schuljahr ab kann man dieses Fühlen mehr und mehr in die Betrachtung heraufheben und zu einer Erkenntnis der Kunstmittel der Dichtung umwandeln. Die Form des Kunstwerkes wird zu einem Erlebnis, das in die innere Unruhe der Reifejahre ordnende Kraft strahlen kann. In einem 8. Schuljahr wurde „Unter den Sternen“ von C. F. Meyer gelernt. Die beiden letzten Zeilen schließen mit einem Spondaus (lang—lang): „Die heiligen Gesetze werden sichtbar. Das Kampfgeschrei verstummt. Der Tag wird richtbar.“ Ein Staunen, eine neue Einsicht wachte in den Kindern auf, als wir besprachen, wie in diesen beiden Spondaen gleichsam die vorher ungleich belasteten, bewegten Schalen einer Waage zur Ruhe, zum Gleichgewicht kommen, was dem inneren Charakter dieser Zeilen völlig entspricht.

Aber nicht nur das Rhythmische wird im Sprechen erlebt und geformt. Die Laute werden einzeln zur Empfindung gebracht und geübt in allerlei Sprachübungen wie den von Rudolf Steiner für die Klassen oder für die Sprachgestaltung der Erwachsenen gegebenen, in alten Kinderreimen und in selbstgefundenen Vokal- oder Konsonantenübungen. Rein und schön sollen die Vokale erklingen. Manche Dialektgewohnheiten müssen dabei überwunden werden. Als in einer 4. Klasse, die neu zusammengestellt war, die

---

\* Aus „Katzbergers Badereise“ von Jean Paul: „Ja, ich darf Ihrer Durchlaucht vorschlagen, daß sie in Zeiten, wo das Wetter nicht zum Gehen ist, dafür das Reden recht gut wählen können, weil dieses das Blut herrlich säuert durch das schnellere Einatmen der Lebensluft und das Ausatmen der Stickluft. Daher erkrankten wir Professoren häufig in den Ferien durch Aussetzen der Vorlesungen, mit welchen wir uns zu säuern und zu entkohlen pflegen.“

Eddastrophe gelernt wurde: „Die Sonne kannte ihre Säle noch nicht, der Mond kannte seine Stätte noch nicht . . .“ schrieben kleine Schwaben: Die Sonne kannte ihre Seele noch nicht. E und ä zu unterscheiden müssen sie aber lernen, auch um der Rechtschreibung willen. Frühere Zeiten hatten die Empfindung, daß in den Vokalen von a bis u der Zusammenklang der Seelenkräfte sich ausspricht, wie die Planeten in ihrer Zusammengehörigkeit unser Weltsystem bilden. Die Vokale wohl lautend zu sprechen, bildet die Empfindung. — Vor allem aber werden die Konsonanten geübt, an denen Lippen und Zunge wahrhaftig das Turnen erlernen. Das Plastizieren der Konsonanten weckt auf. Gerade ein wenig schläfrige oder träge Kinder brauchen die Konsonantenübungen.

Was im Sprechen von den Kindern erarbeitet und in Spielen und Auführungen dann auch zur freien Gestaltung gebracht wird, weckt allmählich die Sprachkraft, die nun aus dem Innern als Ausdruck der werdenden Persönlichkeit hervortritt. In den Aufsätzen macht sich dies bemerkbar, aber auch in der Fähigkeit des freien Sprechens. Heute ist man gewohnt, daß die Redner mit einem Manuskript an das Pult treten und vorlesen. Das freie Sprechen als Kunst, die in der rhetorischen Schulung erlernt wurde, ist dem Übermitteln von Gedanken gewichen, die am Schreibtisch ausgearbeitet wurden. Der Zuhörer aber vermißt, daß er dabei einbezogen wird; es entsteht nicht die lebendige Verbindung, wie wenn der Redner für das, was er vorbereitet hat, im Augenblick aus seinem lebendigen Verhältnis zum Sprachgeist die richtige Formulierung findet. Vom Papier auf das Papier gehen heute vielfach die Gedanken statt von Menschenseele zu Menschenseele. Es sollte dies ein neues humanistisches Ideal werden, daß die Muttersprache von klein auf so geübt wird, daß sich die Menschen aller sozialen Schichten ihrer als eines wirklichen Kunstmittels frei und wahrhaftig bedienen können.

## Vom Genius der französischen Sprache .

(Anregungen für den Sprachunterricht)

Zu den größten Wundern und Geheimnissen, die es auf Erden gibt, gehört das Erlernen einer Sprache als Muttersprache. Von den Lippen der Mutter und der anderen geliebten Menschen, die es schützen und betreuen, nimmt das kleine Kind in der Sprache etwas auf, was für sein ganzes Leben schicksalhaft ist. Nachahmend und spielend, aus seiner ganzen Wesenheit hörend, umfaßt und ergreift es etwas, was auch von den größten Weisen nie voll ergründet werden kann. Jedes Kind, wie arm oder wie

reich es auch sonst veranlagt ist, nimmt den unermesslichen Reichtum, den Genius der Muttersprache auf. Es spricht aus einem höheren Leben heraus, von dem es selbst berührt worden ist. Und nur, wo eine Berührung dieser Art stattgefunden hat, können die Menschen wirklich sprechen.

Verhält sich dieses so — und millionenfache Erfahrungen bestätigen es — dann können wir nur in der Haltung einer ehrlichen Bescheidenheit an den fremdsprachlichen Unterricht in den Schulen herantreten. Wir müssen uns von vornherein sagen, daß alles, was wir tun können, immer ein sehr unzulänglicher Ersatz bleiben wird. Aber wir können andererseits auch eine innere Aufforderung erleben. Wir können uns fragen: wie bringen wir die Kinder wenigstens stellvertretend mit dem Lebendigen, mit dem Genius der fremden Sprache in Berührung? Wie rufen wir, indem wir unterrichten, etwas von der Liebe und der Ehrfurcht auf, die beim Erlernen jeder Muttersprache in natürlicher Weise auftreten? Erleben wir diese Aufforderung recht stark, dann werden wir als Lehrende uns mehr und mehr hüten, unsere eigene Sprache bloß französisch oder englisch anzukleiden — und dieses dann französischen und englischen Sprachunterricht zu nennen. Wir werden selber immer wieder zu Lauschenden werden, die bemüht sind, die Quellen der fremden Sprache hingebungsvoll zu hören.

Ein Mittel, uns selbst und unsere Schüler mit dem quellhaften Lebendigen zu verbinden, sind Sprechübungen, die wir schon auf der untersten Schulstufe pflegen können. Es gehört zu den Erfahrungen, welche die Waldorfschul-Pädagogik aus dem unmittelbaren Leben heraus rechtfertigen und bestätigen, daß gerade sieben- und achtjährige Kinder für solche Sprechübungen am empfänglichsten sind und sie am reinsten durchführen. Wenden wir uns hier besonders dem französischen Sprachunterricht und französischen Sprechübungen zu.

Da wird es von großer Bedeutung sein, daß wir Übungen wählen, in denen die für das Französische charakteristischen Laute vorkommen. Solche Laute sind z. B. das „j“, das „gn“ und die Nasalvokale. „Trois jeunes gens jouant un joli jeu“ — „Six jolis chiens cherchent un jeune seigneur“ — „C'est selon le bon son qu'on juge la musique, c'est selon le bon ton qu'on juge la réplique“. Wer das stimmhafte „j“ in einer fortlaufenden Reihe oder auch abwechselnd mit dem stimmlosen „ch“ üben läßt, sorgt dafür, daß die fremde Sprache an einem wichtigen Zipfel gepackt wird. Die sorgfältige Aussprache des „on“, des „an“, oder auch des „in“ und des „un“ trägt sofort etwas von den ursprünglichen Klangfarben in die Rede hinein. In diesen Lautfärbungen und Lautmischungen ist auf eine irrationale Art vieles von dem im Keim schon gegeben, was wir später in einer

mehr verstandesmäßigen und analytischen Arbeit in der Grammatik werden zu entwickeln haben. Analysieren wir aber — ohne daß vorher eine tiefere Verbindung mit der Sprache und mit dem Laut gegeben ist, so knacken wir vielfach nur taube Nüsse auf. Übungen, wie sie hier angedeutet werden, können immer weiter ausgebaut und unendlich abgewandelt werden. Es ist z. B. gar nicht abzusehen, was die Kinder alles für die Beherrschung der Sprache gewinnen, wenn sie schon früh „les montagnes“ oder „le campagnard“ rein aussprechen können. Von solchen Ansatzpunkten aus bereitet sich die dem Französischen wesensgemäße Aussprache auch auf alle anderen Laute aus. Alle Laute werden dann in die höhere Einheit bezogen, die ihnen erst Charakter und Wert gibt, denn in Wirklichkeit ist es ja so, daß kein einziger Laut im Französischen so gesprochen wird wie im Deutschen. Es ist entscheidend, daß wir solche Wahrheiten schon ganz früh, wenn auch nicht im Bewußtsein, so doch im Gefühl der Kinder verankern.

Bei alledem wird man aber im Auge behalten müssen, daß es sich nicht um einzelne, abgerissene Wörter handeln darf, sondern um lebendig dahinfließende Sätze. Gerade dieses strömende Element in den Sätzen ist für das Französische charakteristisch. Erst wer erlebt, wie hier der Satz in unablässiger und doch gehaltener Bewegung auf das Ende zustrebt, hat auch das wahre Vorbild für die Aussprache des einzelnen französischen Wortes. Die Betonung des letzten Wortes im Satz und der letzten Silbe im Wort sind Ausdruck einer beide Phänomene tragenden höheren Dynamik. Sie stellen im goetheschen Sinne ein Urphänomen der französischen Sprache dar.

Es bleibt aber immer noch eines der Hauptübel des französischen Unterrichtes an deutschen Schulen, daß französische Sätze auch von den Lehrenden mit unverkennbarer deutscher Diktion gesprochen werden. Wir äußern uns nicht genug der eigenen Sprachgewohnheiten und tauchen dadurch nicht wirklich in die fremde Sprache ein.

Wie viel läßt sich nicht an ein paar Versen wie den folgenden erleben!

Ah, maître Lebègue,  
mon très cher collègue —  
Paris est un bel endroit!  
Nous y faisons notre droit,  
nous étions jeunes,  
nous étions libres,  
nous étions célibataires . . .

Werden solche oder ähnliche Verse im richtigen französischen Temperament gesprochen, so erleben wir an ihnen zunächst einmal jenen „é la n“,

den einer der hervorragendsten neueren Romanisten als wesentliches Merkmal der französischen Sprache bezeichnet hat. Es mag dahingestellt bleiben, ob er das wesentliche Merkmal ist. Aber zweifellos ist er ein besonders charakteristisches. Eine voranstrebende innere Vehemenz äußert sich hier, die allmählich die ausgesprochene Neigung gezeitigt hat, auf das Ende des Satzes hinzuzielen, ja den ganzen Satz zu einem umfassenden, großen Wort zu machen. Die Italiener Brunetto Latini und Marco Polo bekannten, daß sie lieber Französisch schrieben als Italienisch, weil dem Französischen eine Kraft innewohne, die sie mit dem alten Wort „délitable“ bezeichneten. Wir erleben in der Art, wie dieser Elan im Werdegang der französischen Sprache gewirkt hat, einen von unten heraufwirbelnden dionysischen Strom, der allmählich im Kopfe aufgefangen worden ist. Eine ursprünglich willensbetonte Sprache, die man als „langue gailarde“ bezeichnen könnte, ist so allmählich zu einer verstandesmäßig pointierten geworden.

Aber wir verstehen das Französische doch nicht recht, wenn wir nicht erleben, wie dem dionysischen Strom, der von unten nach oben geht, ein in entgegengesetzter Richtung wirkender apollinischer Strom begegnet, der alles Extreme, Überstürzende, Überbetonte ausschalten will. Das Dahinfließende wird beherrscht. Und in dieser Beherrschung offenbart sich ein zweiter Charakterzug der französischen Sprache und des französischen Wesens: „mesure“, das Maß. Das Leben mit dem Maß und der inneren Mäßigung bewirkt, daß im Französischen — beim richtigen Sprechen — die einzelnen Worte bei allem Elan klar gebildet werden. Man hat das Bild von Wasserkugeln, die ebenmäßig voreinander hergestoßen werden.

In dieses Spiel von unten und von oben webt sich aber noch ein weiteres, verstandesmäßig nicht Faßbares. Es kann mit dem Worte „charme“ angedeutet werden. Das feine, zerstäubende Gold, das im Herbst über französischen Laubwäldern ausgebreitet ist, gibt, seelisch verwandelt, der Sprache einen intimen Goldglanz. Bald wirkt er mit einer süßen Melancholie, welche das „souvenir“, die Erinnerung, zu einem Lieblingswort der französischen Dichter macht. Bald äußert es sich auch wieder in dem neckisch-bizarren Element der „folie“, die auch das Unlogische mit Anmut vorträgt. Wie viel von all diesem und überhaupt vom Französischen finden wir in einem Gedanken, den der unsterbliche Pascal aussprach: „Les hommes sont si nécessairement fous, que ce serait être fou par un autre tour de folie, de n'être pas fou“ —

Endlich möchte ich, ohne an eine erschöpfende Charakteristik zu denken, noch auf ein viertes Element der französischen Sprache weisen, das Sinnenfällige, Sensitiv-Sensualistische. Der Franzose spielt auf seinem

Sinnes-Nerven-Apparat mit einer Virtuosität, die ihresgleichen nicht hat. Wer, um ein Beispiel aus dem täglichen Leben zu greifen, nur einmal die Bewegung französischer Autos vor der Großen Oper oder in der Richtung auf die Champs-Élysées erlebt hat, wird ein unvergeßliches Bild von dem feinen Tast- und Empfindungsvermögen der französischen Fahrer erhalten haben. Da wird bald links, bald rechts ausgewichen: ein System ist nicht zu finden, weil keines gesucht wird. Und ruhig, man kann sagen, von einem allgemeinen Takt behütet, schreitet der Fußgänger durch diesen taumelnden Wirrwarr. Im Sprachlichen schafft sich die gleiche Sensitivität und Sensibilität ihr Abbild. Stellt man z. B. vergleichende lexikographische Studien an, so fällt einem auf, wie reich die Bilderskala der Sprache ist, die sich auf solche Worte wie „la langue“ (die Zunge), „la bouche“ (der Mund) und „le nez“ (die Nase) bezieht. Auch hier gibt es im Bereich der europäischen Sprachen kaum ein Ähnliches. Ich will nur einige der mit „nez“ zusammenhängenden Ausdrücke zitieren.

„A vue de nez“ — nach Augenmaß; „montrer le bout de son nez“ — sich an etwas heranwagen; „faire un nez“ — ein langes Gesicht machen; „rire au nez de qc“ — jemandem ins Gesicht lachen; „se casser le nez devant la porte“ — jemanden nicht zu Hause antreffen; „cela n'est pas pour votre nez“ — das ist nichts für Sie; „il vous en pend autant au nez“ — das kann Ihnen genau so gehen usw. Mit solchen von unserem eigenen Sprachgebrauch bald stark, bald nur in feinen Nuancen abweichenden Redewendungen sind wir im innersten Lebensbezirk der fremden Sprache. Es kommt dann allerdings darauf an, daß wir alles, was dort sproßt, wächst und blüht, nicht nur kalt betrachten, sondern daß wir es in unseren Gedanken immer wieder pflügen, ja wirklich lieben lernen.

Es wäre allen den Sprachlehrern die nicht mit der Sprache aufgewachsen sind, ganz gewiß am meisten ein Auslandsaufenthalt und eine lebendige Sprachpraxis zu empfehlen. Vielen sind diese Möglichkeiten leider verschlossen. Doch jeder könnte einmal die fertigen Lehrbücher zuschlagen und — sei es auch nur im Durchblättern eines größeren Lexikons — auf den Wiesen und Rainen der fremden Sprache „botanisieren“ gehen. Dann fiele uns im Französischen bald auf, wie auch die schon erwähnte Dynamik, der Elan, sich selbst in der Vorliebe für bestimmte Wörter, gleichsam in deren „Anbauen“ ausdrücken. Was alles schließt sich an „la main“ und „le coup“ einerseits, an „le pied“ und „le pas“ andererseits an! Der Franzose, dem das Phlegma wenig sympathisch ist, agiert gern mit seinen Gliedmaßen. Daher zeigen auch auf verbalem Felde solche Zeitwörter wie „sauter“, „tomber“, „venir“ eine erstaunliche Schöpferkraft. Greifen wir wieder nur einiges aus dem Kraftfelde von „venir“ heraus. „Aller à tout

venir“ — allen Einflüssen nachgeben; „avoir l’oeil au venir“ — die Augen offen halten; „avoir venir de qqchose“ — von etwas Wind bekommen; „flotter au gré du venir“ im Winde flattern; „avoir le venir en poupe“ — Glück haben; „en plein venir“ — im Freien; „être logé au quatre venirs“ — Wind und Wetter ausgesetzt sein usw. usw. Ist hier auch zumeist das Zeitwort in das nominale Feld hinübergedrückt, so ist doch die dem verbalen Ursprung eignende starke Dynamik und Lebendigkeit unverkennbar.

Schon während wir die ersten Unterrichtsstunden in den fremden Sprachen erteilen, sollten wir ein Bewußtsein davon haben, daß wir die Schüler nicht nur in eine andere Laut- und Formenwelt einführen, sondern in eine neue, einmalige geniale Anschauungswelt. Wir sollten uns fragen: was ist das wirklich Französische im Französischen? Dann legen wir die Kinder, bildlich gesprochen, noch einmal „an die Mutterbrust“: an die Mutterbrust der fremden Sprache. Sie bleibt ihnen dann nicht fremd. Sie durchdringt sie mit neuem geistigen Leben und wird zu einem erweiterten Eigensein. Der Genius der Sprache, der wir uns zuwenden, wird uns so vertraut, daß er Lehrende wie Lernende auf jedem Schritt begleiten will.

Herbert Hahn

## Der Bildungswert der fremden Sprache

### Beispiele aus dem Unterricht

Wir werden oft gefragt, warum wir an unseren Schulen mit den fremden Sprachen so früh beginnen. Um das zu verstehen, müssen wir uns zunächst mit der Sprache selbst ein wenig beschäftigen. — Rudolf Steiner sagt in einem Vortrag: „Die Sprache ist durch und durch ein Geistiges. Die feineren Organisationen der Völker fließen aus der Sprache heraus. Der Mensch ist ein Abdruck der Sprache.“

Versucht man einmal, die innere Figuration der Sprache zu verstehen, dann spürt man, wie eine innere Kraft als etwas Lebendiges geistig in ihr wirkt. Dadurch, daß wir hineingeboren sind in ein Volk, ist uns eine bestimmte Seelenhaltung eigen. Die Sprache ist aus dieser Seelenhaltung heraus geboren. Sie ist die tiefste und unmittelbarste Offenbarung der Wesenheit eines Volkes, dessen, was wir Volksseele nennen, tiefer und wahrer als andere Äußerungen des Volkslebens, die in unserer technisch-mechanistischen Zeit in erschreckender Art von einer allgemeinen Zivilisation verdrängt werden und so unwiderbringlich verlorengehen. In der Sprache hingegen erhält sich die schaffende Volkswesenheit lebendig und anschaulich, besonders wenn es sich um noch schöpferische Sprachen handelt.

Man kann die Eigenart der Völker aus der Sprache verstehen. Nehmen wir ein Wort wie Schneeglöckchen. Es wird aus der Gestalt heraus das Wort für diese Blume gebildet. Sie hängt herunter wie eine Glocke, am zarten Stiel sich leicht bewegend. — Oder die Sonnenblume. Wie kommen wir dazu, sie so zu nennen? Wir schauen sie an, sehen ihre schöne Rundung, die leuchtenden Blätter, die wie Strahlen sie umgeben — Sonnenblume.

Werfen wir nun einen Blick in die Werkstatt des französischen Sprachgenius, so zeigt sich uns etwas ganz anderes. Schneeglöckchen heißt dort *perce-neige*, *percer* durchbohren,



la neige der Schnee. Er schaut nicht wie ein Plastiker die Formen an, sondern er gibt die Tätigkeit wieder. Er sieht in dem kleinen grünen Keim, der die noch harte Erde durchbohrt, das Wesentliche. Aus einer ganz anderen Quelle heraus wird das Wort gebildet. Oder die Sonnenblume, le tourne-sol, tourner drehen, wenden — der Sonnendreher. Der Franzose lebt mehr in dem, was die Betätigung wiedergibt.

Spricht ein Mensch nur seine Muttersprache, so lebt er zwar unmittelbar und tief verbunden in der Seelennatur seines eigenen Volkstums, aber er wird sich dessen nicht ganz bewußt, da ihm die Vergleichsmöglichkeit mit anders geartetem Volkstum fehlt. Welch Segen liegt darin, daß die Menschen verschiedene Sprachen lernen! Man nimmt dadurch etwas auf von der Seelenhaltung der anderen Völker, der Mensch wird universeller. Allerdings nur dann, wenn man in das innere Leben der Sprache eindringt. Karl V. hat einmal gesagt: „So viel Sprachen ein Mensch spricht, so viel Seelen hat er.“ Ein französisches Sprichwort lautet: „Autant de langues on sait, tant d’hommes on est.“ — Aber nicht nur universeller wird der Mensch durch das Erlernen der fremden Sprache, auch sozialer wird er. Das Verständnis für die andere Sprache, die seelische Bereicherung und Beweglichkeit die er durch sie erfährt, wird ihn das fremde Volk verstehen und schätzen lehren. In einer Zeit, in der soziale Gefühle so schwer zu erringen sind, empfinden wir das Erlernen der fremden Sprache als einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung und Weckung sozialen Empfindens.

Als Lehrer stehen wir nun vor der Frage: Wie halten wir die Sprache am besten lebendig, und wie wecken wir am besten die Sprachkräfte im Kind? Auf der ersten Stufe, die das erste bis dritte Schuljahr umfaßt, wird die Sprache ausschließlich gefühlsmäßig erlernt. Ich möchte sagen, daß hier ein Sprachklingen ganz aus dem Rezitatorischen heraus gepflegt wird. Es wird nur gesprochen, nichts geschrieben. Das Kind, das auf dieser Stufe ein instinktives Verhältnis zu Reim, Melodie, Rhythmus und Takt hat, erlebt mit Freude die Klangfarbe, das Musikalische, Melodiöse, die innere Geste der anderen Sprache. Es atmet mit in den Rhythmen. Viel wird im Chor rezitiert, aber auch einzeln. Das Kind lernt die fremde Sprache wie seine Muttersprache. Ja, wie lernt es denn seine Muttersprache? Durch Nachahmung! Das Sprechen ist zunächst ein Nachahmen des gehörten Lautes, es werden mit den Lauten noch keine Gedanken verbunden. Zunächst verbindet das Kind mit den Lauten nur Gefühle; das Denken, das dann auftritt, muß sich erst aus der Sprache heraus entwickeln. Denselben Weg gehen wir im fremdsprachlichen Unterricht. Es wird die Muttersprache nicht als Brücke verwandt, es wird nichts übersetzt. Zuerst sollen die Kinder ganz im nachahmend Rezitativen leben und gleichsam mitatmen. Das Verständnis wird erlebt, nicht eingepaukt. Das wird erreicht dadurch, daß man ganz im Bildhaften bleibt, die Worte stark mit Gesten begleitet, die Kinder die Tätigkeiten, die vorkommen, machen läßt, nachdem man sie ihnen vorgemacht hat. Wichtig ist es, daß man ganz in der fremden Sprache bleibt und nicht irgendwie in ein Übersetzen verfällt. Es muß das Kind unmittelbar an das Ding oder das Tun das fremde Wort anknüpfen, dadurch wird ein Gefühl für die Sprache entwickelt. In diesem Alter sind ja die Bildsamkeit der kindlichen Sprachorgane und die Fähigkeit des Nachahmens sehr stark; das kommt uns zu Hilfe. Den kleinen Siebenjährigen ist es ganz natürlich, z. B. den englischen W-Laut oder R-Laut nachzuahmen. Hat man ältere Kinder, so macht man ihnen verstandesmäßig klar, wie der R-Laut gebildet wird: Unterkiefer vor, Zungenspitze an die Zahnwurzel usw. Ich habe es so gemacht, daß ich den Kindern sagte: „Schlagt mal mit der Zunge einen Rollmops und rollt ihn so ein bißchen.“ Das ging gut, und so lernten wir dann.

Riddle-me, riddle-me, riddle-me,  
Perhaps you can tell what this riddle may be.

Oder den Reim:

This is the way the ladies ride;  
Tri, tre, tre, tree, — Tri, tre, tre, tree!  
This is the way the gentlemen ride;  
Gallop — a trot, — Gallop — a trot!  
This is the way the farmers ride:  
Hobbledy — hoy, — Hobbledy — hoy.

Das hat den Kindern viel Spaß gemacht, zumal ich ihnen erlaubte, entsprechende Bewegungen zu machen, um das Rhythmische zu unterstützen. Mit einem wirklich intensiven, elementaren Wohlgefühl nehmen sie ja in diesem Alter Rhythmen auf. Und manchmal, wenn am Schluß der Stunde die Klasse ein wenig unruhig werden will, fange ich es ab, indem wir stark rhythmisch solche Vers'chen sprechen. Gerade dieser ist noch in anderer Hinsicht interessant, da er die Temperamente erkennen läßt. Mit Begeisterung schmettern da die Choleriker hinaus: This is the way the gentlemen ride, und machen dabei eckige, ausgeprägte Bewegungen, so als ob sie auf stolzen Rossen säßen. Die Melancholiker fühlen sich wohler bei dem sanfteren: This is the way the ladies ride. Und ganz entzückend zu beobachten sind ja die Phlegmatiker, wenn sie sich beim hobbledy-hoy in herrlich langgezogenen Lauten ergehen können und dabei schwerfällig von einer Seite auf die andere fallen.

Auf dieser ersten Stufe des Erlernens der fremden Sprache wird Poetisches dem Prosaischen vorgezogen. Sehr geeignet für den Anfang sind kleine Nursery-rhymes, z. B.:

Open, close them | open, close them, | give a little clap.  
Open, close them, | open, close them, | put them in your lap.

Man spricht es vor und macht dazu die Geste. Nun kommt uns die Eurythmie zu Hilfe, die ja die Lautgebärde physisch darstellt, das O durch die Rundung der Arme. Wir öffneten die Rundung ein wenig und schlossen sie wieder, indem wir sprachen: Open, close them. Dann give a little clap oder put them in your lap. Wohlgemerkt, ich mache es vor, da brauche ich nicht zu übersetzen: Öffne, schließe, lege sie in den Schoß oder gib einen kleinen Klaps. Das ist ganz selbstverständlich zu verstehen.

Wir haben nur aufzupassen, daß es im rhythmisch Leichten, Bewegten bleibt, im Bewegten der Arme und Hände und nicht zu tief rutscht in die Beine und dann ins nur Taktmäßige hineingleitet. Das verfestigt zu stark.

Sehr viel Freude haben die Kinder auch an Rätseln z. B.: I see a thing that is blue. What is it?

Ein anderes Mal haben wir die Klasse in eine Backstube verwandelt und haben Kuchen gebacken. Erst wurde eingekauft: Eine Schülerin war Mutter, die andere Kind, ein Bube Kaufmann, das Pult Ladentisch, und nun wurde gekauft.

A pound of butter, a pound of sugar, a pound of flour, three eggs, milk etc. Die Mutter buk den Kuchen, indem sie wiederholte: I take flour, butter, sugar etc. In der anderen Ecke unter dem Stuhl war der Ofen und ein Bube Bäcker. Zum Schluß kam dann das Verschen:

Pat-a-cake, pat-a-cake, baker's man!  
So I will, master, as fast as I can.  
Pack it and prick it and mark it with T,  
Put it in the oven for Tommy and me.

Die verschiedenen Sinne: Die Augen und das Sehen, die Ohren und das Hören, die Nase und das Riechen hat man in der Geschichte vom Rotkäppchen:

„Oh, grandmother, what big ears you have!“  
„The better to hear you with, my dear!“  
„Oh grandmother, what big eyes you have!“  
„The better to see you with! my dear!“  
„Oh grandmother, what big nose you have!“  
„The better to smell you with.“  
„Oh grandmother, what big hands you have!“  
„The better to grasp you with.“  
„But grandmother, what a big mouth you have!“  
„The better to eat you with.“

Das haben sie dann dargestellt, manchmal zu zweien, manchmal waren alle Knaben der Wolf, alle Mädchen das Rotkäppchen.

Im englischen Unterricht kann man ihnen auch ganz ruhig schon Geschichten erzählen; tut man es mit entsprechenden Bewegungen, so können sie sie durchaus verstehen. Eine Lieblingsgeschichte ist: The three bears. Sie können sie immer wieder hören. Oder: The Little Chicken Cluck.

Im Französischen ist es wesentlich anders. Erzählt man ihnen darin eine Geschichte, so würde man kein Verständnis finden. Die Sprache wendet sich an den Kopf, ist abstrakt festgelegt, hat eine starke Formkraft, die durch den Verstand bestimmt wird. Wir gehen hier ganz vom Rhythmischen aus. Ein Lied, das den Kindern viel Freude macht, ist dieses:

Ainsi font, font, font  
Les petites marionnettes.  
Ainsi font, font, font  
Trois p'tits tours et puis s'en vont.

Wir singen es und machen die entsprechenden Bewegungen mit den Fingern dazu. Ein andermal sollten die Kinder sich im Raume orientieren lernen: En avant, en arrière, à gauche, à droite, en haut, en bas. Es wurden kleine Befehle gegeben: Levez les bras en avant usw. Daraus entstanden Rätselspiele. Ein Gegenstand wurde in der Klasse versteckt. Ein Kind ging hinaus und mußte nun raten, wo er lag: à gauche, à droite usw.

Dieses Erteilen von Befehlen, die die Kinder ausüben, ist etwas, was das Willensmäßige kultiviert, man verbindet das Willensmäßige mit dem Intellekt. Ich lasse später Befehle von den Kindern erteilen. Daran schloß sich die une leçon de gymnastique: Fléchissez le corps en avant! Mettez les poings sur les hanches! Levez le pied droit! usw.

Dabei werden zugleich die Namen der Körperteile gelernt. Wir werden oft gefragt, wie wir eigentlich Vokabeln lernen lassen. Die gesündeste Art, sie einzuprägen, scheint mir das Erfinden immer wieder neuer Übungen. In einer 5. Klasse, die neu eröffnet wurde, nahm ich die Körperteile durch, wie ich es oben schilderte. Dann wurde auf dem Hof ein „Wolfs-Spiel“ gemacht. Alle Kinder stehen im Kreise, der Wolf in der Mitte. Nun singen sie:

La ronde: Qu'on est bien | Dans le bois, | Quand le loup | N'y est pas!  
Un enfant: Loup, y es-tu? | | Le loup: Je mets ma tête.

Das wiederholt sich, der Wolf antwortet: Je mets mes dents, mes bras, mes jambes usw. Zuletzt ruft er: Oui, und greift ein Kind, das nun seinerseits Wolf ist. Dabei lernen auch die Schwerfälligen; jeder möchte Wolf sein.

So viel wie möglich wird dramatisiert. Mit großer Freude lasen eine 7. und 8. Klasse Ten-Minutes-Tales. Alle Geschichten wurden umgeformt und auf Monatsfeiern oder Elternabenden aufgeführt. Das alles trägt dazu bei, die Kinder in der Sprache leben zu lassen. Sie verbinden sich mit ihr und stehen ihr nicht wie einem fremden Element gegenüber, für das sie durch mühsames Vokabel- und Grammatik-lernen doch nur im besten Falle ein äußeres Verständnis erwerben. Um der irrigen Auffassung entgegenzutreten, daß die Kinder bei uns Sprachen ohne Grammatik erlernten, möchte ich erwähnen, daß selbstverständlich Grammatik getrieben wird, da durch sie das Kind in seiner Ich-Entwicklung gefördert wird. Darüber müßte einmal besonders berichtet werden.

Ein wesentliches Ziel jedes Sprachunterrichtes ist es doch, die tiefe und elementare Willensnatur eines Volkes, die in der Sprache sich den lebendigsten Ausdruck der gesamten Richtung ihres Strebens und ihres Verhaltens zur Umwelt und zum Menschen schafft, zum eigenen Erlebnis zu machen. Goethe sagt dem Sinne nach: Die ganze Menschheit ist erst der Mensch. In jedem Menschen ist ein Teil von mir außer mir. Ich muß es hereinholen durch — Liebe. — Als einen Beitrag zu jenem fernen Ziel empfinde ich einen rechtverstandenen Sprachunterricht.

K ä t h e A l b r e c h t.

## Naturwissenschaftlicher Unterricht und das soziale Verhältnis zur Welt

### I. Naturkunde in den kindlichen Entwicklungsstufen

Wenn die Erziehung sich zum Ziel setzte, ein praktisches und vielseitiges Verhältnis des Kindes zu den Tatsachen der Welt zu begründen, wird dieses mit größerer Lebensfrische und innerer Festigkeit sein Schicksal anpacken. Die lebendige Empfindung der Zusammengehörigkeit des Menschen mit der übrigen Welt muß besonders im naturwissenschaftlichen Unterricht veranlagt werden. Eine Beschreibung der Pflanzen nach der Zahl ihrer Staubgefäße und eine wissenschaftliche, für die Kinder nur verwässerte Zoologie schaffen keine Naturliebe, keine Dankbarkeit. Physik und Chemie, die nicht zu andächtigem Staunen einerseits und andererseits nicht zum Verständnis beispielsweise der Zuckerbereitung, der Urphänomene des Abendrotes, der Seifenherstellung usw. führen, schließen den Menschen vom Leben ab. Trockene Naturkunde bereichert nur den Intellekt — und der Wille sucht sich die wilden Wege der Masseninstinkte. Das Stadtkind von heute kann ja die Getreidearten nicht mehr unterscheiden, von denen es sich nährt; es verfolgt den Käse, das Öl usw. nicht weiter als bis zum Kaufmann zurück, der zum Besitzer dieser geheimnisvollen Reichtümer wird. Es weiß aber auch in der städtischen Lebensumgebung nicht Bescheid: Straßenbahn, Lichtschalter, Gasflamme, Taschenuhr — die Dinge des täglichen Umganges sind „technische Wunder“, deren unerkannter Mechanismus einen kalt und dunkel umstellt.

Für eine Erziehung, die alles Wissen mit dem Willen, mit dem Tätigsein des Menschen in seinem späteren Leben verbinden will, ergibt sich die Notwendigkeit zu einer ganz neuen Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Es darf nicht so bleiben, daß von Beruf zu Beruf Klüfte klaffen, über die kein Mitfühlen und Miterleben von Mensch zu Mensch mehr hinüberführen kann. Die soziale Not dauert fort, wenn das Tun des Elektrikers für den Nichtfachmann ein Mirakel ist und der Mann im Büro nichts davon ahnt, was Menschen erlebt und erlitten haben, damit er seinen Ofen feuern kann.

Damit Wissenschaft Erlebnis und Willenskraft werden kann und in vielfältigster Weise mit dem praktischen Leben verbunden wird, muß vor allem berücksichtigt werden, in welchem Lebensalter die naturwissenschaftlichen Inhalte an das Kind herangebracht werden können und daß dies in einer den Altersstufen gemäßen Weise geschieht. Erst zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr fängt das Kind an, die Welt und sich bewußter zu unterscheiden. Mit neuen Empfindungen, oft sich äußernd als Trotz, Heimlichtun, eigene Wege-Suchen, setzt es sich von den Eltern und Erwachsenen ab. Es blickt mit wacherem und kritischem Blick in die Natur- und Lebensumwelt. Bis zu diesem Entwicklungsaugenblick ist es schädlich, anders als in märchenhafter oder der Fabel gemäßer Art über Pflanzen und Tiere zu sprechen. Jetzt aber will das Kind in Lebensbildern aus dem Tierreich Kunde erhalten von dem Naturreich unter sich. Wird der naturkundliche Unterricht so gegeben, daß die Tiere immer im Zusammenhang mit einer ersten Menschenkunde geschildert werden, daß das über die Erde ausgebreitete Tierreich in der Natur des Menschen zusammengefaßt und auf einer höheren Stufe wiedervereinigt wird, dann kommt der Mensch in das rechte moralische Verhältnis zu dem Naturreich, das seiner Seele am nächsten steht.

Die Pflanze lernt das Kind nur in ihrem Lebenszusammenhang mit der Erde richtig kennen. Die lebendige Erde, die mit Sonnenhilfe und der Kraft der Elemente das Pflanzenwesen aus sich her austreibt, wandelbar in Gestalt und Form durch die Höhenzonen der Gebirge, die Feuchtigkeitsgrade, das Klima, — die lebendige Erde in ihrem Pflanzenkleid wird zur Heimat. Eine solche Beschreibung bringt das Kind dadurch in ein Verhältnis zur Pflanze und zur Erde, daß es mit *d e n k e n* lernt mit den Wandlungen und Gesetzen der Natur, daß es sein Sinnes- und Anschauungsleben fördert.

Erst mit dem zwölften Jahr ist das kindliche Wesen so weit der Welt gegenübergestellt, daß das Kind dasjenige betrachten darf, was draußen in der Welt geschieht, ohne mit dem Menschen so direkt verbunden zu sein

wie Tier und Pflanze. Jetzt erst wird das Mineral, die Gesteinswelt — die kein unmittelbares Verhältnis zum Menschen hat — zum Unterrichtsgegenstand. Das Mineralische bedarf zur vollen Erfassung einer stärkeren Fähigkeit der Begriffsbildung. Es hieße die Beweglichkeit des Seelenlebens erstarren lassen, wenn diese Fähigkeit von dem jüngeren Kinde verlangt würde. Dasselbe, was vom Mineralischen gilt, trifft auch für das Begreifen des Physikalischen und Chemischen zu, aber auch für die Zusammenhänge in der Geschichte und Geographie, die abgesondert vom Menschen betrachtet werden müssen. Ursache und Wirkung, wie sie in den physikalischen Prozessen auftauchen, soll das Kind erst um das zwölfte Jahr herum — und zunächst auch in möglichst bildhafter Form — kennen lernen. Kausalität, abstrakte Formeln und Urteile müssen auf der Seele als tote Begriffe, als abgestorbene Worthülsen lasten; je später sie gebracht werden, je mehr sie durch bildhaftes Erleben der Phänomene, durch freudiges Staunen über die lebendige Schönheit vorbereitet sind, desto inniger und kraftvoller bleibt die Menschenseele.

Im 14., 15. Lebensjahr wird mit besonderer Sorgfalt diese Vorbereitung der Urteilsbildung zu pflegen sein. In den folgenden Jahren muß der physikalische und chemische Unterricht mit einem technologisch-praktischen Unterricht mehr und mehr verbunden werden. Je schärfer die wissenschaftlich-intellektuelle Ausbildung vom erwachenden Urteilsvermögen gefordert wird, desto deutlicher müssen die Verbindungslinien in das soziale Leben hineingezogen werden. Der Schüler soll wissen, wie gesponnen, wie gewebt wird (im Kleinen es mit der Hand selber tun, im Großen es in der Fabrik anschauen). Er soll die Anfangsgründe der chemischen Technologie, einen fabrikkundlichen Überblick gewinnen. Vom Verfertigen eines Geschäftsbriefes, vorbereitet vom 3. Schuljahr an, bis zum Einblick in die weltwirtschaftlichen Zusammenhänge muß das Kind nach der Geschlechtsreife hineingeführt werden in die lebenspraktischen Dinge. Wie empfindlich sind die leiblichen Organe des Menschen, wenn z. B. in der Speise etwas Unverdauliches in ihn eingeht. Im sozialen Leben ist es im Grunde genommen nicht anders. Wohl müssen wir vieles erleben, was wir uns nicht eingliedern können — aber es wird uns verdaulich, wenn wir im rechten Lebensalter ein lebendiges Verhältnis dazu gefunden haben. Die vom menschlichen Geiste geschaffene technische Lebensumwelt umgibt uns nicht mehr fremd und unheimlich, wir können teilnehmen an diesem Schaffen des menschlichen Geistes. In der Entwicklung von sozialer Lebensatmosphäre ist damit ein Anfang gemacht.

Die folgenden Beiträge entstammen den Erfahrungen eines naturwissenschaftlichen Unterrichtes, der nach solchen Gesichtspunkten aufgebaut ist. Die mannigfachen Mög-

lichkeiten der Ausgestaltung dieses Unterrichts werden sich nach der Lehrerpersönlichkeit und Klasse und nach den technischen Voraussetzungen richten. Der Bericht von Hoyer und Rebmann gibt das Gerüst vom Aufbau einer fünfwöchigen Unterrichtsepoche und zeigt, wie auf allen physikalischen Gebieten, die in dieser Altersstufe zu behandeln sind, ein grundlegender Überblick in einem großen Zuge gegeben werden kann. — Zu dem physikalischen Grundproblem der Gegenwart sei auf den Beitrag von Hans Rebmann, Atomismus und Erziehung, im vorigen Heft hingewiesen. H. von Kugelgen

## II. Anfangsunterricht in der Physik

Der Unterklassenlehrer, der zum ersten Male Physikunterricht zu geben hat, steht, besonders wenn er Nichtfachmann auf diesem Gebiete ist, sowohl stofflich, wie auch methodisch, vor einer schwierigen Aufgabe. Um hierfür einen Anhaltspunkt zu geben, soll erzählt werden, wie in einem Falle dieser Unterricht angepackt und aufgebaut worden ist. Die folgenden Ausführungen wollen kein Programm sein. Sie wollen von Erfahrungen berichten, die gemacht worden sind, und möchten einige Gesichtspunkte darstellen, die für diesen ersten Unterricht wichtig sind.

Der Physikunterricht setzt in der Waldorfschule in jenem Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung ein, der sich aus den grundlegenden menschenkundlichen Erkenntnissen ergibt, wie sie von Rudolf Steiner gegeben worden sind. Es ist dies das 12. Lebensjahr. Dem Kind steigt jetzt eine neue Welt auf, Zweifel beginnen, die äußerlichen Sinne treten stark in den Vordergrund. In früheren Lebensaltern war noch nicht die Kraft vorhanden, sich der Sinne so zu bedienen, sich durch die Sinne eine neue Welt so zu erobern, wie das gegen das 12. Jahr geschehen kann. Das Wahrnehmungschaos, das sich nun dem Kinde aufdrängt, muß als durchdrungen von lenkenden Gesetzen erlebt werden. Das Kind muß sogleich beim Aufwachen in dieser Sinneswelt ein Gefühl dafür bekommen, daß hier trotz allem Reichtum Ordnung herrscht, daß es mit seinem kindlichen inneren Erleben in diese gesetzte Ordnung einbezogen ist. Aus diesem Grunde muß der erste Physikunterricht ganz aus dem Leben herauswachsen, ohne dabei in Trivialitäten zu verfallen. Die große Gefahr ist ja zunächst, daß er zu intellektuell wird, etwas, was auf dieser Stufe das Kind nicht nur noch nicht versteht, sondern was ihm in seiner Entwicklung schadet. Nur ganz vorsichtig darf das logische Verstandesdenken anklingen. Es muß ein Leitsatz sein, der über dem Unterricht steht, daß das Kind staunt über die Erscheinungen der Welt, die sich hier vor ihm öffnet. Dieses Staunen muß der Lehrer fein abspüren; er muß wissen, wie und wo er es eintreten lassen kann.

Der Unterricht wird sich also zunächst in der Form einer reinen Phänomenologie abspielen und keine „Erklärungen“ bringen in wissenschaftlichem Sinne. Schon die allereinfachsten Erscheinungen sind ja für das

Kind ein unerhörtes Erlebnis, wenn sie, zum erstenmal bewußt erlebt, von dem Lehrer in das richtige Gewand gekleidet werden. Man wird verhältnismäßig wenig Experimente bringen, diese müssen aber prägnant sein. Was die Kinder auf dieser Stufe lernen, das bleibt für ihr ganzes Leben fest sitzen. Der erste Physikunterricht sollte daher nach seiner stofflichen Seite aus einer Zusammenarbeit des Unterklassenlehrers mit dem Fachlehrer der Oberstufe herauswachsen, damit sich keine Irrtümer einschleichen und der Aufbau in richtiger Folge von Stufe zu Stufe fortschreitet. Man wird bei diesem ersten Physikunterricht von den Kindern noch keine selbständige Verarbeitung des aufgenommenen Stoffes verlangen können. Der Lehrer tut gut daran, die Zeichnungen vorzumalen und den Text zu denselben genau zu besprechen und zu diktieren. Soweit man einen selbständigen Aufsatz verlangt, sollte dieser nur den Erlebnisinhalt des Unterrichts wiedergeben, nicht exakte Beschreibungen von fachwissenschaftlicher Färbung.

Man kann die Physik aus dem herauswachsen lassen, was die Kinder in der Musik kennengelernt haben. In diesem Falle wird man also mit der Akustik beginnen. Es ist auch möglich, mit der Optik anzufangen und sich auf das zu stützen, was die Kinder im Malen und Zeichnen gelernt haben. Oder man knüpft an das Erlebnis der Jahreszeiten an, an die Ofenheizung im Winter z. B. und beginnt mit der Wärmelehre. Mit der Elektrizität oder dem Magnetismus wird man dagegen nicht anfangen, da, wie nachher noch ausgeführt werden soll, diese Gebiete dem Kinde erlebnismäßig zunächst ferne liegen. Es sollen aber auf dieser Stufe alle Gebiete der Physik anklingen, außer der Mechanik, die erst in der nächsten Klasse einsetzt und dort die inzwischen weitergegangene Entwicklung des Kindes unterstützen soll. Man sieht schon hieraus, daß es sich auf der ersten Stufe noch nicht um einen wissenschaftlichen Aufbau der Physik handeln kann, der ja die Mechanik zur Grundlage nehmen müßte.

Im vorliegenden Falle ist von einer ausgesprochen musikalischen Klasse die Rede. Deshalb wurde als erstes Gebiet die Akustik gewählt. Es können hier nicht alle Experimente und Einzelheiten beschrieben werden, die vorgeführt und besprochen worden sind. Man wird sich ja immer nach den vorhandenen Mitteln richten müssen. Es sollen nur elementare Grunderlebnisse berichtet werden, die an die Kinder herangetragen worden sind und zwar vorzugsweise so, wie sie vor dem Lehrer, nicht vor den Kindern stehen müssen. Zu diesen müßte selbstverständlich anders gesprochen werden.

Das grundlegende Erlebnis, das die Kinder bei der Behandlung der Akustik aufnehmen sollten, auf das schon die Einleitung hinzielen kann, ist die Tatsache, daß jeder Ton mit einer Schwingung verbunden sein muß. Dies konnte auf einfachste Weise z. B. an einem Monochord demon-



striert werden, auf dessen Saiten Reiterchen saßen, weiter an den Saiten eines Cello, an einem Wasserglas, das beim Anstreichen des Randes erklang und bei dem sich kleine Wellen auf dem Wasser zeigten, oder auch an einer Stimmgabel für tiefe Töne. Stets standen die Kinder staunend vor der Neuartigkeit der Erkenntnis. — Als zweite wichtige Grunderscheinung wurde den Kindern gezeigt, daß der Schall eine gewisse Zeit braucht, um sich auszubreiten — der Holzhacker, der in einiger Entfernung sein Holz spaltet, ist eine Gelegenheit, um dies vorzuführen. Es wurden weiterhin noch ganz einfache Resonanzerscheinungen gezeigt, zwei gleichgestimmte Monochordsaiten, zwei gleiche Stimmgabeln. Irgendwelche quantitativen Beziehungen brauchten auf dieser Stufe natürlich noch nicht berücksichtigt zu werden. — Jedes Gebiet muß selbstverständlich seinen Höhepunkt haben. In diesem Falle: Die Chladnischen Klangfiguren, an denen alles inzwischen Gelernte zusammengefaßt wurde. Die hier sichtbar werdende formbildende, gestaltende Kraft der Töne ist unvergänglich.

Als zweites Gebiet wurde die Optik gewählt. Hier gibt es besonders viele Möglichkeiten, wie man diese schönen Erscheinungen an die Kinder heranbringen kann. Als erstes wurde der Gegensatz Licht—Finsteris herausgearbeitet, also alles, was mit dem Schatten zusammenhängt; auch solche Dinge, wie die Mond- und Sonnenfinsternis, natürlich nur der rein phänomenologische Anblick, nicht die später übliche Erklärung auf geometrischer Grundlage mit der Geradlinigkeit der Lichtausbreitung. In einem großen Saal wurde langsam das Licht schwächer und schwächer gemacht, und die Kinder mußten dabei darauf achten, was sich in ihrer Umgebung abspielte. Die Plastik, die das Spiel von Licht und Finsternis hervorrief, wurde erlebt, der schwindende Reichtum des Raumerlebens. Im Zusammenhang damit wurde den Kindern gezeigt, wie das Licht überall Bilder hervorzaubert, seien dies nun Schattenbilder oder Spiegelbilder. Ein Höhepunkt war die Camera obscura, die möglichst im dunklen Klassenzimmer mit einem fingerstarken Loch in der Verdunkelung gezeigt werden soll.

Etwas ganz Besonderes ist das Erlebnis der Farben. — Das Staunen über die schönen Farben, die sich beim Durchsehen durch das Prisma zeigten, äußerte sich durch einen großen Jubelausbruch. Die Kinder übersahen dabei fast die Ablenkung, die zuerst an dem zur Verfügung stehenden großen Wasserprisma zu beobachten war. Als besonders glücklich erwies es sich, daß 50 einfache, aus dickem, gewöhnlichem Spiegelglas geschnittene Prismen vorhanden waren, so daß jedes Kind sich nach Herzenslust umsehen und auf eigene Entdeckungsreisen gehen konnte. Dieses Erlebnis wurde gefestigt durch die Vorführung der Goetheschen Farb-urphänomene und der farbigen Schatten. Helligkeit, durch eine zunehmende

Trübe gesehen, gibt Weiß, Gelb, Orange, Rot und schließlich Schwarz. Dunkelheit, durch ein erhelltes Trübes gesehen, gibt die Skala vom Schwarz über Violett zum Blau und Weiß. Das Polarische der beiden Farbgegensätze Blau und Gelb wurde herausgearbeitet. Die umfassende Ordnung des Farbkreises, z. B. die Polarität Grün-Pfirsichblüt, wurde nur angelegt, nicht ausführlich behandelt. Die Freude an den Erscheinungen und die Ahnung, daß es hier noch viel verborgene weitere Erfahrungen zu machen gibt, ließ die Kinder gerade auf diesem Gebiet ihre Vorfreude und Spannung auf die Fortsetzung der Optik in der nächsten Klasse erklären.

Als drittes Gebiet wurde die Wärmelehre in ihren Grundlagen behandelt. Hier hatten die Kinder schon eine Menge Erfahrung gesammelt, an die man leicht anknüpfen konnte. Die belebende, intensivierende Wirkung der Wärme wurde an vielen Beispielen des täglichen Lebens gezeigt; am heißen Waschwasser, am warmen Frühjahrs Wetter, an der Schneeschmelze im Gegensatz zur starren Formwelt des Winters, an der lähmenden Wirkung der Kälte. Der Gegensatz Polarwelt—Tropenwelt klang an, wenn auch mit aller Vorsicht, da die Kinder ja noch nicht sehr weit über die Heimatkunde hinausgekommen waren. Ein Bleigießen machte dies alles nochmals klar. Selbstverständlich mußten auch solche Dinge behandelt werden wie Sieden und Verdampfen. Ein Warmluftträdchen zeigte, daß die Beweglichkeit durch die Wärme auch bei der Luft auftritt. Ganz besonderer Wert wurde darauf gelegt, daß die Kinder ein Bewußtsein davon bekamen, wie die Wärme im Menschen wirkt, der durch seine innere Wärme ja in Bezug auf seine Beweglichkeit unabhängig von der Natur wird, im Gegensatz z. B. von den Wechselblütlern im Tierreich. Selbst auf die Seelenwärme oder Seelenkälte und ihre Wirkungen auf die Umgebung des Menschen wurde das Bewußtsein der Kinder gelenkt. Die Polarität Wärme—Kälte wurde immer wieder vor die Kinder hingestellt, was viel wichtiger erschien, als sofort auf die Ausdehnung durch Wärme hinzusteuern, die zwar die Grundlage für das Thermometer gibt, aber die Natur der Wärme verschleiert. Es sollte dies den nächsten Klassen vorbehalten bleiben.

Die Anwendung der physikalischen Erkenntnisse auf die menschlichen Sinnesorgane sollte jetzt noch nicht stattfinden; die Kinder verstehen noch nicht, daß diese Vorgänge auch physikalisch-physiologisch in die eigene Organisation hereingreifen.

Zu den drei ersten Gebieten hat das Kind schon eine ganz natürliche Beziehung bekommen durch sein bisheriges Leben. Die zwei nun noch vor dem Lehrer liegenden Naturqualitäten sind von ganz anderer Art. Zum Magnetismus und zur Elektrizität hat das Kind bis jetzt noch kaum eine Beziehung. Daß es mit Selbstverständlichkeit das elektrische Licht anknipst,

hat mit dem Erlebnis Elektrizität wenig zu tun. Die Kinder müssen erst die neue Naturqualität entdecken. Die Empfindung der Kluft zwischen dem erwachenden Selbstbewußtsein des Kindes und der objektiven Welt wird nun besonders stark, und der Lehrer muß alle Sorgfalt darauf verwenden, daß das Kind trotzdem in Beziehung tritt zu diesen im heutigen Leben so wichtig gewordenen Naturkräften, so daß die Kluft gut überbrückt wird. Der poetische Ausdruck der Naturqualität, der bisher in entsprechenden Sprüchen und Gedichten bei jedem Gebiet gepflegt werden konnte zur Belebung und Ausbalancierung des Unterrichts, hört jetzt auf. Auch eine künstlerische Gestaltung des Aufgenommenen, wie das bis jetzt geschehen war, ist nun nicht mehr möglich. Ein typisch *I n t e l l e k t u e l l e s* beginnt, und die langsam erwachenden Denkkräfte müssen zum ersten Male stärker herangezogen werden, um zu diesem neuen Reich eine Beziehung zu schaffen.

Während bei den drei vorangegangenen Gebieten das Prinzip der *P o l a r i t ä t* leise erlebbar war, tritt es nun ganz unverhüllt hervor.

Bei dem *M a g n e t i s m u s* wurde zuerst auf die beiden sich anziehenden bzw. sich abstoßenden Pole aufmerksam gemacht. Ein an einem Faden aufgehängter Magnetstab zeigte alle notwendigen Einzelheiten. Das zweite, was die Kinder kennen lernten, war die Wirkung des Magneten in dem umgebenden Raum, also das, was der Physiker als das Feld des Magneten bezeichnet. Hierzu eignen sich ja bekanntlich Eisenfeilspäne. Die Übertragung des Magnetismus auf ein neutrales Stück Eisen wurde ebenfalls gezeigt. Der Kompaß, als Höhepunkt, konnte im Zusammenhang mit der Heimatkunde erklärt werden. Die Kinder haben noch keine klare Vorstellung von der Erde als einem Ganzen und hören sich solche Erklärungen höchstens an, ohne damit etwas verbinden zu können. Man sieht, wie schwer es ist, gerade dieses unter den menschlichen Sinnesorganen liegende Gebiet pädagogisch richtig an die Kinder heranzubringen.

In der *Elektrizitätslehre* wurden in ähnlicher Weise die Polaritätenregeln herausgearbeitet, wobei der qualitative Unterschied zum Magnetismus wichtig war, wie z. B. Papierschnitzel angezogen werden, aber nicht Eisenfeilspäne; wie man die Elektrizität spürt, z. B. durch Entladen einer Leydener Flasche über die ganze Klasse, die eine Kette bildet, während der Magnetismus keine direkt erlebbare Wirkung zeigte. Es ist pädagogisch richtig, den Kindern zuerst die Reibungselektrizität vorzuführen, wenn dies auch vom Fachmann als veraltet abgelehnt wird. Die Phänomenologie der Elektrizität als Naturqualität zeigt sich so viel deutlicher, als wenn man sogleich die elektrische Steckdose benutzen würde. Es wurde weiterhin das elektrische Element in seiner einfachsten Form vorgeführt und an ihm ein Glühlämpchen zum Aufleuchten gebracht. Den Abschluß bildete der Elektro-

magnet und die elektrische Klingel. Hier zeigte es sich zum ersten Male ganz unzweideutig, daß dieser Einrichtung fast nur mit logischem Denken beizukommen war, und deshalb schied sich die Klasse auch in solche Kinder, die hierfür ausgesprochen veranlagt sind und solche, die nur schwer Zugang zu dieser Fähigkeit haben. Man konnte bei manchen Kindern deutlich sehen, wie sie mitdachten und wie sich ihre Mienen beim Durchschauen der Zusammenhänge erhellten.

Man wird diesen Ausführungen entnehmen können, wie fruchtbar der Physikunterricht sein kann für jenen Übergang, der jetzt langsam gefunden werden muß: Der Übergang zum logischen Denken, der in seinen Anfängen auf dieser Altersstufe ertragen werden kann. Die elementaren Erkenntnisse, die bei dieser ersten Berührung mit der Physik von den Kindern aufgenommen worden sind, setzen sich tief in ihrem Inneren fest und bilden damit den tragenden Grund, auf dem die nächsten Klassen und später die Oberstufe weiterbauen können. Mathilde Hoyer, Hans Rebmann

### III. Physikalisches Erleben im Spiel der Kinder

Ein willkommenes Mittel gegen die Gefahr verfrühter technischer Begriffe kann der Unterrichtende finden, wenn er seine Aufmerksamkeit einem Gebiete zuwendet, in dem der Mensch selber noch intensiv mit dem physikalischen Geschehen verwachsen ist, dem kindlichen Spiele. Beim Kinde liegt ja die Weisheit der Naturgesetze — und je weiter man zum kleinen Kinde zurückgeht, umso vollständiger — in das Gliedmaßen- und Sinneswesen hineinverzaubert, und im Spiele offenbart sich diese Weisheit, zuerst völlig unbewußt, dann stufenweise bewußter gehandhabt. Es geht vom Spiel des kleinsten Kindes bis zu dem der Erwachsenen eine stetige Brücke, in deren Verfolgung wir diese fortschreitende Abstraktion bemerken können. Aber niemals dringt das Spiel in den Kreis des eigentlichen Intellekts, der bewußten Berechnung, ein. Jeder Weitwurf mit Ball, Kugel, Diskus oder Speer geschieht natürlich mit Annäherung an den ballistisch günstigsten Winkel von  $45^\circ$ , jedoch bleibt dies dem Spielenden eben unbewußt.

Suchen wir einmal nach dem ersten Spiel des Kindes, so müssen wir schon zum Korbwägeln gehen. Wir können versuchen, mit dem kleinen Kinde mitzuerleben, welche Wonne das schwingende, rüttelnde und schüttelnde Bettchen bereitet, wenn man sich immer und immer wieder kräftig von einer Seite auf die andere wirft und dann das Auspendeln des Bettes abwartet. Sein größtes Interesse bringt der Säugling der „Festigkeitslehre“ entgegen; außer beim Lecken teilen ihm die Dinge ihre wichtigsten Eigenschaften mit beim Kauen, Biegen oder Brechen, Verdrehen, Ziehen, Zerreißen, Stauchen, Stoßen; kurz: alle Proben, die auch im Festigkeitslabor der Hochschule ausgeführt werden. — Spielt das Kind nun schon in der Stube oder draußen im Sand, mit Wachs oder Ton, so setzt es die Reihe der Festigkeitserfahrungen fort; es erlebt in erster Linie die Plastizität des Stoffes. Aus einem so einfachen Spiel wie dem Kuchenbacken mit Förmchen, dem Errichten von senkrechten Wänden oder sogar von Höhlungen aus nassem Sand liest der Physiker komplizierte Gesetze ab: Die Adhäsion der Sandkörner, verstärkt durch die Kapillarwirkung des verästelten Wassersystems.

Das ballwerfende Kind ermittelt auf körperlicher, dem Kopfdenken noch unbewußter

Erlebnisstufe alle grundlegenden Gesetze von Fall, Wurf, Ballistik. — Beobachten wir weiter die Kinder auf der Straße, auf freien Plätzen, so finden wir sie beim Spielen mit Knickern, auch Murmeln genannt. Die in einer kleinen Erdmulde liegenden Kugeln müssen z. B. durch eine mit dem Daumen geschnellte Kugel so getroffen werden, daß sie aus der Mulde geschleudert werden; es liegt zugrunde das Gesetz des geraden bzw. schiefen Stoßes unvollkommen elastischer Körper, sowie der Zerlegung einer Kraft nach dem Parallelogramm der Kräfte. — Als Ablaufbahn für eine Kugel wird gern ein Berg aus feuchtem Sand hergestellt, wobei die Kugel ja infolge potentieller Energie die schiefe Ebene herabrollt und mittels kinetischer Energie kleine eingeschaltete Steigungen überwindet; springt die Kugel in einer Kurve infolge der Zentrifugalkraft aus der Bahn, so wird diese Kurve überhöht. Natürlich sucht das Kind am liebsten schiefe Ebenen, auf denen es selber hinuntergleiten kann, z. B. das Treppengeländer.

Beobachten wir die „Wippe“ auf dem Spielplatz. Nun sind nur gerade drei Kinder da; indem die zwei Kinder auf der einen Seite auf die Idee kommen, stückweise mehr zur Mitte hin zu rutschen, bis sie auf dem halben Hebelarm sitzen, wobei das Gleichgewicht wieder hergestellt ist, ermitteln sie instinktiv das Hebelgesetz: Gleichgewicht herrscht, wenn das Produkt Last mal Hebelarm auf beiden Seiten gleich ist.

Beim Reifenspiel erlebt das Kind in der Tendenz, daß der Reifen beim Rollen nicht umfällt und durch das antreibende Stöckchen auch nur mit Mühe zu einer Kurve veranlaßt werden kann (Rotationsebene), schon das Beharrungsvermögen freier Achsen. Auf dem gleichen Prinzip wie auch der Diskuswurf beruht das reizvolle Phänomen des „Fitschens“, bei dem ein flacher Stein unter lebhafter Rotation in seiner Ebene flach auf das Wasser geschleudert wird, so daß er wieder abspringt und viele weitere Sprünge ausführt; würde der Stein nicht die Rotation besitzen, würde er sich sofort unter Wasser arbeiten, weil seine Ebene durch den ersten Aufschlag verdreht werden würde. Der Kreisel, auch Dilldopp genannt, zeigt darüber hinaus, daß der geneigte Kreisel sich immer wieder energisch von selber aufrichtet.

Ein reiches Feld für das kindliche Spiel bietet das Gebiet der Wellenlehre, insbesondere der Akustik. Der in den Teich geworfene Stein erzeugt immer wieder das schöne Phänomen der fortschreitenden Welle. Das Reiben von Röhren oder Stangen erzeugt begeisternde, schrille Longitudinaltöne, ebenso das Pfeifen auf allen möglichen Röhren. Das „Strippentelefon“ zeigt die konzentrierte Fortpflanzung des Schalles in Flüssigkeiten und gespannten Körpern: Zwischen zwei engen Blechdosen wird ein nasser Bindfaden stramm gespannt, so daß zwei Kinder aus 10—20 m Entfernung sich durch leises Sprechen in ihre Dose deutlich verständigen können.

Die Seifenblase des Kindes zeigt dem Physiker mehrere Erscheinungen: Zusammenhalt der Flüssigkeit durch Oberflächenspannung; das Aufsteigen der Blase infolge der in ihr enthaltenen Warmluft, also das archimedische Prinzip auf dem Gebiet der Gase; schließlich die Farbdünner Blättchen.

Ein schönes Spiel besteht darin, das Sonnenlicht mit einem Taschenspiegel zu reflektieren und auf bestimmte Ziele in der Klasse oder von der Wohnung in die Wohnung auf der anderen Straßenseite zu werfen, wobei das Reflexionsgesetz (Einfallswinkel gleich Ausfallswinkel) unbewußt angewandt wird.

Mancher Lehrer wird das verfrüht auftretende technische Interesse der Jugend mit Sorge beobachtet haben. Vielleicht findet er in der hier gezeigten Anregung auch ein Mittel, dieser Entwicklung durch bewußtes Einschalten des Menschen in die Darstellung der Naturgesetze entgegenzuwirken.

Hans Reipert

## Geschäftsbriefe in der 6. Klasse

Als ich mit meiner Klasse Zwölfjähriger (6. Klasse) im Deutschunterricht das Schreiben der Geschäftsbriefe vornahm, erlebte ich die große Überraschung, daß die Kinder mit großer Begeisterung die Aufgabe ergriffen. Erst jetzt wurde mir klar, warum Rudolf Steiner Wert darauf legt, daß dieses in dem Alter ab zwölf Jahren geübt wird.

Die Kinder wählten sich, was ihnen als rechten Kindern unserer Zeit am nächsten liegt, — ein Auto in Amerika zu bestellen. Nun arbeiteten wir sorgfältig den Gegensatz von Privat- und Geschäftsbriefen heraus. Während der Briefschreiber eines Privatbriefes voraussetzen darf, daß seine persönlichen Lebensumstände und Meinungen den Empfänger interessieren, kommt es beim Schreiben des Geschäftsbriefes nur darauf an, was dem Empfänger in bezug auf die Sache, die zur Rede steht, zu wissen nötig ist, die Gefühle des Schreibers sind ihm gleichgültig. Nun war deutlich zu spüren, wie es den Kindern gut tat und es ihnen Freude machte, ihr Anliegen so kurz wie möglich zu formulieren, um dem Empfänger nicht unnötig Zeit zu rauben, aber doch so klar, um ihm die Mühe von Rückfragen zu ersparen. Sehr eindrucksvoll war ihnen die Erkenntnis von der Verpflichtung und Bindung durch ein Wort, z. B. daß eine Bestellung bedeutet, daß die Sache genommen und bezahlt werden wird. Das Einbauen der Zins- und Diskontrechnung aus dem Rechenunterricht dieses Schuljahres trug dazu bei, dem kleinen Briefwechsel noch größere Wirklichkeit zu geben.

Es stellte sich im Laufe des Unterrichts heraus, wie das Schreiben der Geschäftsbriefe in diesem Alter dem Streben nach einem sozialen Sichhinein-Stellen in die Welt entgegenkommt, und wie sie jetzt Freude haben an einer objektiven, sachlichen Zusammenarbeit der Menschen. So konnte man auch hier wieder das tiefe Wissen über die Notwendigkeit für die Menschenseele bewundern, aus dem der Lehrplan für die Waldorfschule gegeben ist.

Grete Ruhtenberg

## Aus dem Zeitgeschehen

### Sehnsucht nach menschlicher Bildung im Westen

An den Colleges der Vereinigten Staaten hat sich eine „Bewegung zur Förderung der Allgemeinbildung“ ausgebreitet. Sie will in den obersten Klassen der High School und in den Colleges die Arbeit unterstützen, die über das eigentliche Fachstudium hinausgeht. Es wird ein Lehrplan propagiert, der den Studenten helfen soll, eine „abgerundete Persönlichkeit“ zu werden und der damit der Überspezialisierung entgegenarbeitet. Zwei Erfahrungen veranlaßten die Ausbreitung dieser pädagogischen Bewegung:

1. Die sozialen und persönlichen Probleme unserer Zeit sind nicht gelöst, sie verlangen einen neuen Beitrag der Erziehung. Es ist erwiesen, daß viele gebildete Menschen nicht die Allgemeinbildung gewonnen haben, die ein gesundes Zusammenleben der Menschen untereinander und eine wirkliche Gestaltung des eigenen Schicksals ermöglicht. Die Ausbildung zum beruflichen Spezialistentum ist gut — auf dem allgemein menschlichen Gebiet zeigt die Erziehung Mängel.

2. Untersucht man die höhere Schulbildung in Amerika, dann wird einem die ungeheure Zersplitterung des Lehrplans erkennbar. An einem College, das einer Universität angeschlossen ist — manche Colleges sind auch selbständig — gibt es beispielsweise 1200 verschiedene Kurse auf philosophischem und künstlerischem Gebiet.

Diese Vielseitigkeit in Einzelheiten ist wertvoll für die Spezialistenausbildung. Für

den jüngeren Studenten führt sie zu Schädigungen in seinem menschlichen Bildungsgang, weil er nur ausgewählte Fachgebiete und eine zusammenhanglose Anhäufung verschiedener Spezialkurse sich auswählen kann. Die Bildung und Entwicklung seiner Persönlichkeit ist durch die einseitige Berufsausbildung unmöglich gemacht. Nicht nur an technischen Hochschulen, auch an geisteswissenschaftlichen Colleges sind, um die Studenten anzuziehen, so ausgeklügelte „Berufslehrgänge“ eingerichtet worden, daß es dem Studenten zeit- und kräftemäßig unmöglich ist, sich mit anderen Wissensgebieten vertraut zu machen.

Nichts anderes als die Erfahrung, daß das einseitige Spezialistentum mit der Schädigung der Persönlichkeitsbildung schließlich auch das Leistungsniveau mindert, hat nun zur „Förderung der Allgemeinbildung“ geführt. Drei Ziele werden dabei verfolgt: 1. Mehr Verständnis für die großen Zusammenhänge im einzelnen Wissensgebiet und der Wissensgebiete untereinander; 2. Ausweitung des Gesichtsfeldes über ein Spezialgebiet hinaus; 3. Gewinnung eines tieferen Einblickes in die Anforderungen des täglichen Lebens und seiner sozial-menschlichen Probleme (bis zu Vorlesungen über Eheführung oder Charakterbildung).

Eine brennende Frage ist es, für die Durchführung dieses Programms Lehrkräfte zu finden, die für einen umfassenderen Unterricht geeignet sind. Auf der Suche nach solchen Lehrern findet man sich bereit, die erstarrten Lehrpläne einmal beiseite zu schieben und Professoren Experimente und neue Lehrmethoden versuchen zu lassen. Daß dafür eine gewisse Bereitschaft entsteht, mag ein wesentlicher Gewinn der Allgemeinbildungsbewegung sein. Vielleicht erhält das amerikanische Erziehungswesen von dieser Seite her eine notwendige Neubelebung. Nach Russell M. Cooper in „New Journal“

\*

In diesem Zusammenhang ist das Ergebnis einer von Truman eingesetzten Untersuchungskommission interessant. Sie sollte die Erziehungsfragen untersuchen und stellte eine Liste von 11 Hauptbedürfnissen auf, die folgendermaßen lautet: Entwicklung der sittlichen Haltung, verantwortungswürdiges Staatsbürgertum, Verständnis für die internationalen Vorgänge, wissenschaftliches Erfassungsvermögen, wirksame Kommunikationsfähigkeit, innere Ausgeglichenheit, gesunde Lebensweise, Kunstverständnis, Vorbereitung auf das Familienleben, vernünftige Berufswahl und Neigung zu kritischem und konstruktivem Denken.

An der zweifellos gut gemeinten, aber doch naiv-theoretischen, man möchte sagen phrasenhaften Formulierung ist eine große Hilflosigkeit den tieferen Erziehungs- und Lebensfragen gegenüber erkennbar. Die Erfahrung der Verödung der Menschenseele und der Lebensschwäche des Spezialistentums liegt vor, das Bewußtsein vermag auch Wünsche zu formulieren, wie es anders werden sollte — aber die Lösung kann nicht in neuen Lehrplänen, sie muß in einer neuen Auffassung vom Wesen des Menschen liegen. Dem Menschen wieder Augen, Ohren und Herz für die geistige Wirklichkeit aufzuschließen, — das wissen wir aus unserem deutschen Erziehungswesen, — gelingt nur, wenn schon die erste Schulzeit, ja die ersten Lebensjahre an der Erschließung der inneren Sinne arbeiten. Hierin sieht die Waldorfschulbewegung ihren Auftrag im Erziehungswesen. Man möchte der amerikanischen Bewegung zur Förderung der Allgemeinbildung wünschen, daß zu der aus Erfahrung gewonnenen Erkenntnis des Wünschenswerten noch die andere Erkenntnis hinzutreten möge, welche auf die erlebten Fragen jene entscheidenden Antworten gibt, die nur aus einer Einsicht in die Wirklichkeit des Über-sinnlichen gefunden werden können. Man sieht, das Erziehungsproblem ist heute eine Weltfrage — weil es eine Frage an den Menschen ist.

## Fernseh-Apparate

Zu dem Artikel über die Rechenmaschinen (Heft 3, März 1950) erhielten wir folgende Zuschrift von E. Bucher, Chicago, die wir frei wiedergeben: Was bei uns in Amerika verheerend um sich greift, sind die Fernseh-Apparate (Television). Es ist jetzt richtig Mode geworden, einen solchen Apparat zu besitzen. Trotzdem der Preis ziemlich hoch ist, besitzt ihn bereits fast jeder zweite. Die „Shows“ werden vom Nachmittag bis spät in die Nacht hinweg gesendet. Da die Apparate immer angestellt sind und faszinierend wirken, werden besonders die Kinder angezogen. Sie sind ohnehin schon nervös genug — und man hat bereits festgestellt, daß die meisten Schüler, die ein „Television“ haben, in ihren Schulaufgaben nachlassen. Daß die Sendungen für die Augen, um nur ein Äußeres zu nennen, schädlich sind, hat man sogar im Rundfunk zu sagen gewagt. Aber schon am nächsten Tage mußte man diese Mitteilung einschränken und sich entschuldigen: Sie seien zwar schädlich, aber die Augenärzte hätten schon ein Mittel gegen die Schädigungen gefunden. So verrückt sind die Menschen hinter den Fernsehapparaten her, daß sie ihren Zahnarzt nicht bezahlen und ihre Kinder zerfetzt herumlaufen lassen — aber ein Fernsehempfänger muß im Hause sein. Einer Meldung des „Amerika-Dienstes“ zufolge sind gegenwärtig 5 Millionen Fernsehempfänger in Benutzung gegenüber nur 1 Million zu Beginn des Jahres 1949. Die 150. amerikanische Fernseh-Sendestation hat ihren Betrieb aufgenommen.

## Funktionär Volkserzieher im Osten

Jahrelang wurden die „Werktüigen“ gegen die „Intelligenz“ ausgespielt. Die Hetze gegen den Intellektuellen richtete sich aber im Grunde nur gegen seine individuelle Unabhängigkeit, gegen die Freiheit des Geisteslebens. Der „kämpferische Humanismus der neuen deutschen Nationalkultur“ bezeichnet als seine Gegner: „Westliche Kulturreaktion und Dekadenz, Kulturbarbarei des amerikanischen Imperialismus, Kosmopolitismus, Weltbürgertum, Europäertum, abendländische Schicksalsgemeinschaft und individuelles Einzelgängertum.“ Wenn alle arm gemacht sind und nur der Staat reich ist, kann er als allgewaltiger Mäzen auftreten und das Geistesleben seinen politischen Zwecken weitgehend unterwerfen. Diese Chance hat die Ostregierung ergriffen und Millionen (allein 1,3 Milliarden für die Durchführung ihrer Kulturverordnungen) angesetzt.

Im Februar wurde das Jugendgesetz von der Volkskammer der Sowjetzone verabschiedet, das der Jugend nicht nur die Teilnahme am Aufbau und die Förderung in Schule, Beruf, Sport und Erholung gewährleisten soll, sondern die Kinder verpflichtet, ihre Lehrer und Lehrherren politisch zu bewachen und zu beurteilen. Im März folgte die „Verordnung zur Entwicklung eines fortschrittlichen Kulturlebens des deutschen Volkes und zur Verbesserung der Arbeits- und Lebensbedingungen der Intelligenz“ und die Gesetze über die Verleihung von Ehrenbezeichnungen an verdiente Lehrer und Ärzte („Lehrer des Volkes“). Ein Gesetz über die Herabsetzung des Alters der Volljährigkeit (und damit des Wahlrechtes) auf 18 Jahre wurde am 17. Mai von der „Provisorischen Volkskammer der Deutschen Demokratischen Republik“ einstimmig beschlossen. Die Eröffnung der Akademie der Künste in Ostberlin wurde als Staatsakt mit großer Beteiligung der Jugendorganisationen gefeiert.

Die Tendenz ist deutlich. Das System der „Ehrungen“ ist durch die damit verbundenen erheblichen materiellen Zuschüsse eine Verlockung, aus dem allgemeinen Grau aufzutauchen. Es bedarf nur der „totalen Einordnung“ und des Treueschwurs auf das Parteidogma. Weitere Vergünstigungen (höhere Lebensmittelleistungen, bevorzugte Ver-



sorgung mit Textilien und Schuhen, Wohnraumbeschaffung, Erholungskuren) für die „Aktivisten der fortschrittlichen Intelligenz“ haben bereits zu offenen Protesten der „fortschrittlichen Arbeiter“ geführt, so daß der Umfang der Zahl der bereits Prämierten und Bevorrechtigten vor ihnen verborgen gehalten wird. Der Kreis der Bevorrechtigten ist neuerdings auf angehende Neulehrer und die Lehrkräfte an Volksrichterschulen ausgedehnt worden.

Heute sind schon achtzig Prozent der Lehrer an Grund- und Oberschulen — die Angaben sind der „Deutschen Zeitung“ vom 26. 4. 50 entnommen — „Volkslehrer“. Aber das Politbüro ist sich ihrer linientreuen Gesinnung nicht sicher. Neben ständiger Schulung und Überwachung der Lehrer wurden für den Lehrernachwuchs und den Funktionärnachwuchs überhaupt die „neuen fortschrittlichen Fakultäten“, die pädagogische und gesellschaftswissenschaftliche, gegründet. Erste Pflichtvorlesung für alle Hörer sind die marxistischen Übungen. Arbeiter- und Bauernstudenten mit „proletarischem Ahnenachweis“ müssen an allen Hochschulen zahlenmäßig überwiegen und werden durch reichliche Stipendien bei der Sache gehalten und eingedrillt. Für das kommunistische Kinderbuch und die Massenaufgabe der Werke „fortschrittliche Schriftsteller“ werden Millionen aufgewendet, wodurch diese Werke außerhalb jedes Wettbewerbs mit frei vertriebenem Schrifttum stehen. Der Kulturaustausch mit der Sowjetunion und den Ostverbündeten soll das Licht aus dem Osten verbreiten. Walter Ulbricht verhiess den „Jungen Pionieren“ und „Jugendaktivisten“ Ferienwanderungen im Kaukasus. Sowjetische Künstler und Wissenschaftler, Propagandisten von hohem Rang, gehen durch die volkseigenen Betriebe und Jugendkollektive. Das Schwergewicht der politischen Kulturarbeit liegt in den Fabriken und auf dem Lande. Die Schulpflicht ist ja ein anerkanntes Instrument zur „Erfassung“ der Jugend und so wird viel Aufmerksamkeit auf die Ausnützung dieses Instrumentes verwandt. Der Lehrer soll auf ihm spielen als der erste politische Funktionär, der mit der Jugend die Zukunft der „fortschrittlichen und freien deutschen Nationalkultur“ sichern kann.

Dem Mühlwerk aus Zwang und Lockung, Propaganda und Zuschüssen ist es schwer zu entgehen. Ein Beispiel möge verdeutlichen, welche Ergebnisse diese Kulturförderung zeitigen kann. Ein Neulehrer, während seiner kurzfristigen Ausbildung zum „Volks-erzieher“ darüber belehrt, daß nicht pädagogische Qualitäten, sondern der politische Auftrag seine Lehrtätigkeit bestimmen müsse, machte sich einen Monatstundenplan. Er verpflichtete sich selbst, seinen Arbeitsplan auf das genaueste einzuhalten und dadurch einen Beweis seines Aktivistentums vor sich und der Partei zu geben. 4 Wochen, abzüglich Sonntage, ergab eine Stundenzahl von  $24 \times 24$  gleich 672 Stunden. Davon gab er 120 (5 pro Tag) Unterricht und widmete weitere 104 dem Schuldienst. Elternversammlungen, öffentliche schulpolitische Arbeiten: 30 Stunden. Zeitunglesen, politische und fachliche Weiterbildung: 44 Stunden. Damit war für die unmittelbare Lehrtätigkeit eine Gesamtzahl von 298 Stunden, also 12 pro Tag erreicht. Doch noch war die Seite des politischen Funktionärs, die ja dem Pädagogen überzuordnen ist, nicht genügend versorgt — also mindestens 32 Stunden für rein politische Betätigung. Dazu kommen nun die häufigen Kundgebungen, die Sitzungen des Ortsjugendausschusses, Veranstaltungen der Jungen Pioniere, Parteiversammlungen, Schulungsabende usw., nicht zuletzt die Tätigkeit als „Volkskorrespondent“ für die Zeitung.

Der pflichtbewußte Neulehrer behielt wenig Stunden des Tages für Essen, Familie, Schlaf und ähnliche Privatbedürfnisse übrig. Als ihm dann aber die Parteileitung Vorwürfe machte, daß er in seinem Dorf „nationalistische Abweichungen“ unter seinen Genossen zugelassen habe, daß er nicht eindringlich genug für die „Nationale Front“ und

die „Jungen Pioniere“ geworben hätte und „antisowjetischer Haltung verdächtig“ sei — gab er seinen Lehrerberuf auf und wurde wieder Fabrikarbeiter. Als „Werkstätiger“ arbeitete er wieder acht Stunden am Tag, fiel weder durch Lohn noch durch Stellung auf und verzichtete gern auf weitere politische Betätigung.

v. K.

## Die neue Waldorfschule in Rendsburg

Nun ist auch in Rendsburg eine neue Waldorfschule entstanden. Am 18. April war die Eröffnungsfeier, seitdem arbeitet sie mit ihren 6 Klassen und etwa 270 Kindern, die z. T. von weither aus ihrer schleswig-holsteinischen Heimat heranziehen; sogar aus Kiel, aus Schleswig, aus Flensburg kommen sie.

Diese Schule war von langer Hand her wirtschaftlich und geistig vorbereitet. Ein Rudolf-Steiner-Schulverein, der in vielen Städten Schleswig-Holsteins Zweigstellen gegründet hatte, sammelte alle diejenigen, die Interesse an der Waldorfpädagogik hatten. Von ihm wurden Vorträge veranstaltet, die z. T. auch von Lehrern der Hamburger Rudolf-Steiner-Schule getragen wurden. Da die Überfüllung der Staatsschulen eine befriedigende Lösung der Schulraumfrage von vornherein unmöglich machen mußte, wurden auch für einen Schulneubau die Mittel bereitgestellt.

Und hier sind wir bei einer Tatsache angelangt, die uns Lehrer alle, die wir uns zur Arbeit zusammenfanden, mit einer großen Befriedigung und Dankbarkeit erfüllt. Sie kann als etwas im besonderen Sinne Zukunftsweisendes innerhalb unserer Schulbewegung angesehen werden: Von den rund 170 Rendsburger Kindern — alle andern kommen von auswärts! — sind fast ein Drittel die Kinder eines Betriebes, der schleswig-holsteinischen Stromversorgung. Dieser Betrieb hat die Patenschaft seiner Kinder übernommen, nachdem er schon zuvor auch für den Bau Mittel zur Verfügung gestellt hatte. Auch andere Betriebe sind im gleichen Sinne, wenn auch nicht im gleichen Umfange, beteiligt mit Zuschüssen oder Patenschaften, und es wird in dieser Hinsicht laufend weitergearbeitet.

Gewiß, es steht hinter dieser Arbeit die ganz einmalige Initiative unseres Schulgründers und Schulvereinsvorsitzenden, Herrn Schweppenhäusers, der Wirtschaftskreise, die unserem Geistesleben zunächst fremd gegenüberstanden, zu interessieren verstand. Aber es ist damit zugleich ein für allemal gezeigt, daß bei entsprechendem Einsatz dies heute tatsächlich möglich ist. Große Privatvermögen, die unsere Institutionen tragen könnten, werden immer nur begrenzt zur Verfügung stehen. Hier wurde es möglich, so in die Wirtschaft hineinzuarbeiten, daß sie zum Träger dieser für unsere Zeit notwendigen Erziehungsaufgaben werden kann.

Auf diesem in so schöner Weise bearbeiteten Boden in Schleswig-Holstein dürfen wir nun unseren Unterrichtsaufbau beginnen. Ein kleiner Stamm von Lehrern stand nach der Schließung der Dresdener Schule zur Verfügung, andere fanden sich dazu, so konnte der Anfang gewagt werden. Noch unterrichten wir als Gäste in einer hiesigen staatlichen Schule, aber das Schulhaus wächst unter unseren Augen, und alle Klassen arbeiten eifrig daran, um entsprechend unseren noch bescheidenen Kräften etwas zur Ausgestaltung des Richtfestes gleich nach Pfingsten beitragen zu können.

So ist wieder eine Stätte vorbereitet, von der aus lebendige geistige Impulse zur Menschenbildung ausstrahlen sollen. Möchten uns Lehrern die Kräfte zuströmen, die nötig sind, um einer solchen Aufgabe gewachsen zu sein!

Hildegard Froebe-Meyer

## 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

---

Dr. Rudolf Steiner

### Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft

In dieser Schrift hat Rudolf Steiner — schon viele Jahre vor Begründung der ersten Freien Waldorfschule — auseinandergesetzt, daß die Erziehung nur dann wahrhaft erfolgreich sein könne, wenn sie sich nach den Lebens- und Wachstumskräften und -Gesetzen des Kindes selbst richtet. Er beschreibt, wie die „verborgene Natur“ des Menschen im heranwachsenden Kinde waltet; wie die Zeiten des Zahnwechsels und der Geschlechtsreife die „Geburtsstunden“ der „höheren Wesensglieder“ sind; wie zwischen Kind und Erzieher im ersten Lebensjahrlebens das Verhältnis von Nachahmung und Vorbild, im zweiten Lebensjahrlebens das von Nachfolge und Autorität bestehen müsse, und wie es später auf die Entfaltung des Urteilsvermögens ankomme, und vieles andere mehr.

59 Seiten · Kartoniert DM — 80

---

### Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule

Bearbeitet von Dr. Caroline von Heydebrand

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

54 Seiten · Kartoniert DM 1.80

---

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

Soeben erschienen

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

von

Ernst Bindel

Prof. Johann Nepomuk David, Musikhochschule Stuttgart, schreibt:

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

Umfang 118 Seiten mit 11 Abbildungen. Preis kartoniert DM 5.70

---

Dr. Caroline von Heydebrand

### Vom Seelenwesen des Kindes

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

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

---

Dr. Erich Gabert

### Das mütterliche und das väterliche Element in der Erziehung

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

67 Seiten · In schönem Pappband DM 2.50