



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde der
Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Ehrfurcht vor den Lebensrhythmen
Lob der Langsamkeit und der Geduld
Das Spiel des Kindes und sein späteres Leben

Die Geige als Abbild der menschlichen Mitte,
ein Abschnitt aus der musikalischen Erzie-
hung — mit Notenbeilage der „Wächterruf“

Wie die Römer reisten
Sommerversen

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

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Helmut v. 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 160 11 oder Konto 72320 bei der Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt, so gilt der Dauerauftrag als weiterbestehend und die Lieferung wird fortgesetzt.

INHALT

Der Schatzgräber	<i>Wolfgang von Goethe</i>	225
Der Rhythmus als Lebenselement der Erziehung	<i>Dorothea Baumann</i>	226
Zum Lehrplan des Musikunterrichts an der Freien Waldorfschule II	<i>Friedrich Wickenhauser</i>	231
Wächterruf, Notenbeilage, Satz von Fr. Wickenhauser		235
Zu langsam?	<i>Dr. Martha Haebler</i>	237
Das Spiel des Kindes im ersten Jahrsieb und seine Wirkung auf das Leben	<i>Clara Hattermann</i>	242
Eine Prozentrechnung	<i>Dr. Martha Haebler</i>	245
Wie die Römer reisten, Leseprobe aus „Das Leben im alten Rom“	<i>Ugo Enrico Paoli</i>	245
Römisches Erntegebet auf der Monatsfeier	<i>D. Baumann</i>	247
Germanische Schöpfungssage in einem 4. Schuljahr	<i>Robert Zimmer</i>	248
Sommerversé	<i>Marianne Garff</i>	251
Künstlerische Sommerarbeit in Hannover, Sommer-Singen; Linie, Farbe, Plastik — warum und wie wir üben	<i>Elisabeth von Marcard, Martin Riedel</i>	252
„Die Zahlengrundlagen der Musik im Wandel der Zeiten“ (Buchbesprechung)	<i>F. Schwebsch</i>	255
Die Geometrie des Pentagramms und der goldene Schnitt (Buchbesprechung)	<i>De.</i>	256

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XIV

Heft 8

August 1950

Der Schatzgräber

Wolfgang von Goethe

*Arm am Beutel, krank am Herzen,
Schleppt' ich meine langen Tage.
Armut ist die größte Plage,
Reichtum ist das höchste Gut!
Und zu enden meine Schmerzen,
Ging ich, einen Schatz zu graben.
Meine Seele sollst du haben!
Schrieb ich hin mit eigenem Blut.*

*Und ich sah ein Licht von weiten,
Und es kam gleich einem Sterne
Hinten aus der fernsten Ferne,
Eben als es zwölfte schlug.
Und da galt kein Vorbereiten:
Heller ward's mit einem Male
Von dem Glanz der vollen Schale,
Die ein schöner Knabe trug.*

*Und so zog ich Kreis' um Kreise
Stellte wunderbare Flammen,
Kraut und Knochenwerk zusammen:
Die Beschwörung war vollbracht.
Und auf die gelernte Weise
Grub ich nach dem alten Schatze
Auf dem angezeigten Platze;
Schwarz und stürmisch war die Nacht.*

*Holde Augen sah ich blinken
Unter dichtem Blumenkranze;
In des Trankes Himmelsglanze
Trat er in den Kreis herein.
Und er hieß mich freundlich trinken,
Und ich dacht': es kann der Knabe
Mit der schönen lichten Gabe
Wahrlich nicht der Böse sein.*

*Trinke Mut des reinen Lebens!
Dann verstehst du die Belehrung,
Kommst, mit bänglicher Beschwörung,
Nicht zurück an diesen Ort.
Grabe hier nicht mehr vergebens!
Tages Arbeit, abends Gästel
Saure Wochen, frohe Festel
Sei dein künftig Zauberwort.*

Der Rhythmus als Lebenselement der Erziehung

„Saure Wochen, frohe Festel
Sei Dein künftig Zauberwort.“

Ist nicht Goethes „Schatzgräber“ das Sinnbild des modernen, dem Irdischen einseitig verfallenen Menschen? „Reichtum ist das höchste Gut“, „Armut ist die größte Plage“. Um diesen Mittelpunkt ziehen Tausende von Menschen „Kreis um Kreise“. Aus diesen Kreisen finden sie nicht mehr heraus. Sie werden gleichsam in einem Wirbel ins Erdinnere, ins Untermenschliche gezogen, wo sie graben und graben.

In die von irrlichternden Flammen gespenstisch erleuchtete Nacht des „Schatzgräbers“ kommt ein Licht „von weitem“. „Grabe hier nicht mehr vergebens“, schallt es in die Welt des „Knochenwerks“ aus dem Munde des Knaben mit dem „Blumenkranze“ und der „vollen Schale“ befreiend hinein. Ein „Zauberwort“ echter Art wird dem Lebensmüden zu seiner Erlösung gegeben: statt des strudelnden Wirbels, der ihn in die Tiefe zog, soll jetzt eine andere Bewegung sein Leben bestimmen: einem Rhythmus soll er sich anvertrauen. Seine Seele soll atmen lernen in der Zweiheit von Arbeit und Ruhe, von Alltags-Plage und Fest, von Einsamkeit und Geselligkeit.

Dem „bohrenden“ Sinn des Deutschen schenkt Goethe in diesem Gedicht ein Stück webendes Griechentum. Er weist ihn dahin, wo der Mensch im eigentlichen Sinne Mensch ist, wo er, mit den Füßen auf der Erde stehend und seine Lebensaufgabe meisternd, doch immer wieder seiner Seele die Flügel zu regen gestattet, wo er aus der Enge in die Raumentiefe zwischen den Polaritäten tritt.

Wenn das kleine Kind den Erdenkreis betritt, so kommt es aus der Region der Sterne, die ihre heiligen Bahnen nach ewigen, ehernen Gesetzen durchlaufen. Würde die Sonne nur einen Tag ihre Ankunft verzögern, welchen Aufruhr würde das im gesamten Bereich des Lebens geben! Das kleine Kind in einem ganz bestimmten Rhythmus seiner Nahrungsaufnahme, seines Schlafens und Wachens zu halten, ist eine allgemein anerkannte Forderung. Mit einem tiefen seelischen Wohlbehagen beantwortet der Säugling das pünktliche Einhalten der Zeiten für seine physischen Bedürfnisse. Wie die Pflanze dem Rhythmus von Keimen, Blühen, Welken und Früchten unterworfen ist, wie das Tier sein Leben ganz in den Kreislauf der Jahreszeiten einfügt, so gedeiht das kleine Kind nur unter dem gewissenhaften Einhalten seines Tagesrhythmus.

Es ist eine alltägliche Weisheit, daß der Erwachsene die Kraft erringen muß, vom Rhythmus der Natur weitgehend unabhängig zu werden, daß weder das Frühaufstehen noch das Spätschlafengehen ihm etwas ausmachen

darf, wenn es seine Lebensaufgabe erfordert. Aber muß nicht der Erzieher, der Lehrer, die Mutter, der Vater mit Ehrfurcht und behutsamer Hand erst allmählich das Kind aus dem rhythmischen Zusammenhang mit dem Kosmos lösen? Ist es nicht eine zentrale Aufgabe aller Erziehungskunst, auf diesem Gebiet Wunden zu vermeiden? Stellt der Erzieher das Kind nicht in ein physisch-seelisches Kraftfeld, wenn er für einen durchdachten Rhythmus des kindlichen Lebens sorgt?

Unsere Schuljugend ist durch Krieg und Bombennächte, durch Flüchtlingselend und Wohnungsnot aus ihrem normalen und gesunden Entwicklungstakt herausgekommen. Ein 15jähriger schrieb neulich in einem Aufsatz, der unter anderm seine Flucht aus Pommern schilderte: „Mit 10 Jahren lernte ich also kennen, daß die Menschen eigentlich Tiere sind.“ In Tausende von Kinderseelen sind in ähnlicher Weise verfrüht Erlebnisse eingebrochen, die ihre Seelensubstanz verwundet haben. Weit mehr als bisher muß daher alle Erziehung einen therapeutischen Akzent bekommen. Rhythmische Gesetzmäßigkeiten müssen das ganze Leben des Kindes durchziehen, um es wieder in seinen Takt zu bringen. Die Lage des deutschen Schulwesens, die es immer noch nötig macht, daß mehrere Schulen in einem Gebäude untergebracht werden und innerhalb der Woche sich der Tagesrhythmus der Schulkinder durch abwechselnden Vor- und Nachmittagsunterricht dauernd verschiebt, ist geradezu katastrophal, und zwar nicht im Sinne einer pedantisch-bürgerlichen Ordnung, sondern auf dem Hintergrunde einer kosmischen Realität.

Welche Anknüpfungspunkte bietet nun das Kindesleben, um durch Einbeziehung des Rhythmischen die künftige Generation taktfest und damit lebensstüchtig zu machen?

Schlafen und Wachen sind die Pole des Kindeslebens. Von ihnen wird der nächtliche Schlaf vom Lehrer viel zu wenig beachtet. Aufschreien und Angstträume während der Nacht sind ernste Warnungszeichen! Wenn der Schlaf dem Kinde einen heilenden Dienst tun soll, so muß der Lehrer sich schon bei der Vorbereitung diese Frage vorlegen: bringe ich den Stoff so bildhaft, so kindgemäß vor, daß er sich in harmonischer Weise mit den Träumen des Kindes verbindet, oder wirke ich störend und verwirrend in seiner Welt? Ist die Art, in der ich unterrichte, auch der gewaltigen Weite und dem Reichtum des kindlichen Traumlebens gewachsen oder wirke ich banal und all-t ä g l i c h, so daß mir keine tiefere Wirkung auf das Kind beschieden ist? Der Epochenunterricht in den Waldorfschulen beschenkt den Lehrer mit der Möglichkeit, durch Wochen hindurch jeden Morgen die Kinder mit ihren frischen Schlafenskräften in denselben Stoff einzu-

tauchen und tiefe Begegnungen mit dem geistigen Hintergrund der Welt herbeizuführen. Zugleich kann der Lehrer beobachten, ob der Schlaf seiner ihm anvertrauten Schüler gesund und erquickend war.

Der Wechsel der Epoche, deren Länge von erzieherischen Gesichtspunkten bestimmt wird, muß ebenfalls von einem Rhythmus ausgehen. Auf ein Fach, das die Phantasie in die Weite führt, wie etwa Geschichte, wird der Lehrer einen Stoff folgen lassen, der die Kinder im Praktisch-Tatsächlichen sich zusammenziehen läßt, wie etwa das Rechnen.

Innerhalb des Unterrichts geben Ernst und Humor, bewußt und therapeutisch gehandhabt, dem Samen des Stoffes die rechte Tiefenlage. Rudolf Steiner macht auf diese methodische Polarität immer wieder aufmerksam. Mancher Erwachsene erinnert sich noch aus seiner Schulzeit, wie tödlich der trockene, pedantische Ernst des Schulmeisters wirkte. Dagegen schließt ein herzhafter Humor die Kinderseelen auf, und der Ernst wirkt nachher um so nachdrücklicher. An einem unablässigen Ernst erstickt das Kind, wie wenn es dauernd nur einatmen müßte. Ein Ausatmen durch den Humor des Lehrers bringt eine Entspannung, die eine erhöhte Spannkraft für die Aufnahme des Ernstes, ja der Tragik, ermöglicht. Der Lehrer wird sich bemühen, die Kinder zu beobachten, ob sie blaß werden oder ob ihre Wangen sich vor Eifer röten. Der Säftestrom des Kindes reagiert auf die feinsten Nuancen des Unterrichts, auf Ton und Stimme des Lehrers in unmittelbarem Echo. In gesunder Weise diesen Säftestrom zu lenken, erfordert eine feine und therapeutisch geschulte Hand.

Zuhören und Tätigkeit, Stillsitzen und Bewegung, Musikalisches und Plastisches, Intellektuelles und Künstlerisches, — vielfach sind die Möglichkeiten innerhalb einer Unterrichtsstunde, innerhalb des gesamten Stundenplans, um die Kinder in eine gesunde Bewegtheit hineinzuführen, die sich aus Polaritäten ergibt. Ein Abiturient der Hannoveraner Schule zeigte während des Examens unerwartet gute Leistungen, weil er in den Pausen im Handwerksraum gearbeitet hatte.

Auch der Sprachlehrer in der Waldorfschule wird beglückt erleben, wie Englisch und Französisch, Latein und Griechisch erst als Polaritäten aufgefaßt ihren Erziehungswert erweisen. Im Englischen wird das Willensmäßige, im Französischen das Intellektuelle mehr angesprochen. Daß die Sprechbasis des Französischen mehr vorne im Munde, die des Englischen mehr hinten liegt, ist nur äußerer Ausdruck für einen wesensmäßig tiefbegründeten Unterschied, der zugleich eine Ergänzung darstellt. Im Lateinischen ist das Erdhaft-Standfeste ein Gegenstück zum Kosmisch-Webenden des Griechischen. Als Polaritäten an die Kinder herangebracht,

werden sie die Völker, die diese Sprachen sprechen oder sprachen, als Einheiten erleben lernen, die einander brauchen und aufeinander angewiesen sind; zugleich werden diese Sprachen auch verschiedene Wesenskräfte im Kinde ansprechen und ausbilden, jenseits alles Utilitaristischen, das die Kenntnis von Sprachen fürs Leben empfiehlt.

An der Tatsache, daß auch die Sprachen auf der Waldorfschule in fruchtbare Ergänzung gebracht werden, wird besonders klar, daß es sich hier um eine echte Polarität im Goetheschen Sinne handelt und nicht nur um „Abwechslung“, wie sie jeder geschickte Pädagoge handhaben wird, der der sanguinischen Natur der Kinder entgegenkommen möchte, damit das Interesse wachgehalten wird. In die Lebensmitte der Kinder vorzustoßen, gelingt eben nur, wenn das Leben an seinen beiden Polen gepackt wird, dann springt der lebendige Funke über.

Hat der Lehrer die Wirkung des Zweierrhythmus als Vertiefung und Befeuerung seines Unterrichts erlebt, so wird er auch andere Rhythmen mit Ehrfurcht beobachten und pflegen. Den Wochenrhythmus wird er mit leisen Akzenten versehen: z. B. am Sonnabend wird eine Geschichte erzählt, am Mittwoch gemalt, am Montag ein neues Lied eingeübt. Die Einrichtung der Monatsfeier gibt dem Lehrer die Gelegenheit, etwa innerhalb eines Monats eine künstlerische Arbeit mit der Klasse vorläufig abzuschließen und den anderen Schülern damit eine Freude zu machen. Es wird den Kindern einer Schule auch wohl tun, wenn das Jahr durch regelmäßig wiederkehrende festliche Zäsuren rhythmisch gegliedert wird. Der Niklas mit der hohen goldenen Bischofsmütze, begleitet von seinem Knecht Ruprecht in der Pelzmütze, geht am 6. Dezember durch die Schule. Die Weihnachtsmesse entfaltet ein frohbewegtes Leben in den Schulräumen. Die Oberuferer Spiele bilden, zu jedem Weihnachtsfest von den Lehrern der Schulen aufgeführt, das Herzstück des Schullebens. Gelegenheit zu heiterem Treiben und lustigen Einfällen bietet das Faschingsfest. Das Johannisfest wird auf dem Schulhof und im Garten gefeiert. Beim Michaelisfest geht es ernst und feierlich zu.

Rhythmen wird der Lehrer in staunender Ehrfurcht an der Entwicklung des Kindes selbst beobachten dürfen. Diesen sorgfältig nachzugehen, ist höchste Kunst. Ein Sieben-Jahres-Rhythmus schwingt sich durch das Leben jedes Menschen, physiologisch, psychologisch und geistig faßbar. Ein Dreier-Rhythmus gliedert wieder diese 7 Jahre. Der Lehrplan der Waldorfschulen legt diese Rhythmen der Erziehung des Schulkindes in weisheitsvoller Weise zugrunde.

Der gesamte Bogen der 12 Jahre Waldorfschule ist in seiner lebensvollen

Fülle eine Parallele zum festlich gestalteten Jahr. Während in den 3 ersten Klassen noch gleichsam eine Weihnachtsstimmung herrscht, innig verbunden der Dämmerwelt des Märchens und der Legende, öffnet sich das Kind allmählich einer deutlicher geschauten Umwelt in Pflanzen und Tieren, von Haus, Feld und Flur. Eine Dreikönigsstimmung herrscht in der 4. und 5. Klasse. Der Mensch tritt in seiner dreifachen Gestalt vor das Kind hin, aber der Weg vom irdischen Hier zum jenseitigen Drüben ist noch nahe. Tier und Pflanze haben noch innige Beziehung zum Menschen. Eine Art Karfreitagserlebnis bringt die 6. Klasse, wo sich das Kind nun in sein Knochensystem hineinlebt und Mechanik und Physik beginnen. Die Renaissance ist der Stoff der 7. Klasse, gleichsam Ostern verkündend. In der 9. und 10. Klasse wird in der größeren Selbständigkeit der Schüler eine pfingstliche Seelenhaltung angesprochen, die von sich aus ergreift, was bisher, der Autorität des Lehrers folgend, hingenommen wurde. Die Parzival-Epoche in der 11. Klasse mag den Vergleich mit dem Johannisfest rechtfertigen. Hinaus in alle Lebensweiten führt hier der Lehrplan, während die 12. Klasse mehr ein Ab- und Zusammenschließen darstellt und den Schüler in michaelischer Kraft entlassen soll.

Es würde zu weit führen, hier auch noch die Zusammenhänge zu betrachten, die die Entwicklung bis zum 21. Jahr mit den späteren Lebensjahren in einen ursächlichen Zusammenhang bringt. Was auf einer früheren Stufe geistig-seelisch ist, wird später physisch. Hat das Kind z. B. nicht in Freiheit spielen können, wird es im Alter frühzeitig brüchig werden. Der choleric Erzieher verdirbt für die Lebensjahre von 40—50 die Zirkulation im rhythmischen System; der Melancholiker, der durch seine Nervosität dem Kinde Wärme entzieht, bewirkt Störungen des Blutes im späteren Alter; der Sanguiniker bewirkt Mangel an Vitalität.

Wie solche Angaben Rudolf Steiners das Verantwortungsbewußtsein des Lehrers aufs höchste steigern, so tun es erst recht seine Hinweise auf die Schicksalszusammenhänge zwischen Lehrer und Schüler, die über das irdische Leben hinaus in die Gesetzmäßigkeiten von Schuld und Sühne führen und den Begriff der Rhythmen vom Naturhaft-Phänomenologischen zum Moralisch-Verpflichtenden erweitern.

„Mut des reinen Lebens“ nennt Goethe im „Schatzgräber“ in unnachahmlicher und aller Logik spottender Weise das, was der Knabe mit seinem Zauberworte vom „Rhythmus“ „lehrt“ und wodurch er das kranke Herz des Lebensmüden heilt. Ein „reines Leben“ führen die Sterne und die Blumen in ihrer dienenden Hingabe an das Leben. Wenn das Kind, von der sicheren Hand des Lehrers geleitet, den heiligen Raum der Kindheit

so durchschreiten darf, daß beide, Lehrer und Schüler, den Rhythmen des Kosmos gelauscht haben, so wird es später im Leben nicht aus dem Takte kommen, wenn auch noch so schrille Dissonanzen es umtönen. Es wird den Mut finden, als Erwachsener einen eigenen Kosmos zu bilden, der nun seinerseits ausstrahlen kann. Er wird sein eigenes Instrument, das Instrument, das er selber ist, in dem großen Konzert von Welt und Mensch harmonisch ertönen lassen. Mit ausgewogener Ruhe und Lebenstüchtigkeit wird er auch schwierige Lebenslagen meistern und sich im sozialen Zusammenhang bewähren.

„Mut des reinen Lebens“ nach den Zerstörungen des Krieges, bei so viel Lethargie der Menschen, die an den Katastrophen der letzten Jahre den Mut verloren haben, möge vor allem die beseelen, die der jungen Generation neue Wege in die Zukunft zu weisen verpflichtet sind!

Dorothea Baumann

Zum Lehrplan des Musikunterrichtes an der Freien Waldorfschule II

Friedrich Wickenhauser

Unsere Ausführungen im Juli-Heft zeigten, wie die Musik im Menschen — den die Alten als den Mikrokosmos aufgefaßt haben — allmählich dessen Seelenbezirke ergreift; wie sie in der Gregorianik gleichsam noch über dem Menschen schwebt, wie sie in der niederländischen Polyphonie in einer weisheitsvollen komplizierten Mathematik vorwiegend eine Angelegenheit der Denk- bzw. Haupteskräfte ist, und wie sie zur Zeit Palestrinas beginnt, herunterzuströmen in das Herz. Es vollzieht sich die Geburt der Harmonie, die zur Homophonie, d. i. zur einstimmigen, harmonisch begleiteten Melodie, führt und neue Ausdrucksmöglichkeiten bringt.

Diese Entwicklung, die sich vor allem der Herz- und Gemütsregion des Menschen nähert, ruft die Streichinstrumente auf den Plan. Die Lombardei ist ausersehen, im 17. und 18. Jahrhundert diese Instrumente zu einer unerhörten, bis heute nicht übertroffenen Vervollkommnung zu bringen. Dieser Boden war schon seit sehr frühen Zeiten eine Pflegestätte des Herzens und Gemütes durch die Kunst. Sie reicht hier, wie Gräberfunde zeigen, bis in die prähistorische Zeit und geht bis zur Malerei des 18. Jahrhunderts. Die Geschichte dieser Landschaft ist verbunden mit dem edelsten Metall, das tiefe Einsicht stets dem weisheitsvollen Herzen zugeordnet hat, dem

Golde. In vorchristlichen Zeiten wird es den Toten in das Grab mitgegeben, im Mittelalter ersteht eine erstaunliche, durch viele Jahrhunderte blühende Goldschmiedekunst. Im 16. Jahrhundert schließt sich der Geigenbau an, der in einem gewissen Sinne als eine höhere Metamorphose dieser Kunst gelten mag. Durch über 150 Jahre (im 17. und 18. Jahrhundert) wirken hauptsächlich in Cremona ganze Meistergenerationen, die in reiner, hoher und selbstloser Gesinnung einander verbunden sind. Sie bringen innerhalb dieser Zeit die höchsten Kunstwerke — beinahe zwanzigtausend Meisterinstrumente! — hervor.

Ahnen diese Meister, daß sie Werkzeuge des großen Zeitgeistes sind, wenn sie auf ihren vollendet gebauten Geigen den Lack auftragen, der anfänglich golden schimmert und weiterhin in einem wunderbaren Farbenspiel sich geheimnisvoll metamorphosiert? Wissen sie, daß sie in der Geige, die sie nach dem goldenen Schnitt bauen, ein Abbild der menschlichen Mitte schaffen? Der menschlichen Mitte, des Herzens, das von jeher so wie das Gold und ihr Land als zur Sonne gehörig empfunden wurde! Sie sind frei von jeder händlerischen Gier und trotzdem strömt ihnen das Gold auch äußerlich in reichem Maß zu. („Reich wie Stradivari“ ist noch heute ein geflügeltes Wort.)

Das Lied entquillt der menschlichen Brust, — ihrem Abbild, dem Geigenkörper, entströmt der beseelte Ton. Die übrigen Körperteile sind angedeutet: der Hals schließt sich an und das für die Musik wichtigste Organ des Kopfes, das Ohr, vertreten durch die Schnecke. Die Gliedmaßen müssen künstlich angefügt werden: der Bogen, auch die greifenden Finger. So ist alles, was von der „Mitte“ ablenken könnte, mit Abstand weise dazugefügt. — Ein einsamer, ebenbürtiger Zeitgenosse dieser großen Meister gebiert in einem ungeheuer schweren Schicksal — er verfällt einem teuflischen Händler, der ihn mit seinen unerbittlichen, maßlosen Forderungen in den Wahnsinn treibt — dieses Sonnengeheimnis. Es ist Jacobus Stainer in Absam, Tirol (1621—1683). Was dem Süden gleichsam noch durch den Makrokosmos geschenkt wird, muß im Norden in faustischem Ringen vom Einzelmenschen (Mikrokosmos) gefunden werden. Über die Verfallszeit dieser großen Epoche berichten viele seltsame und spannende Geschichten vom dunklen dämonischen Treiben gerissener Händler: das Gold, das in den Strom der Leidenschaften fällt, ruft Unheil auf. Doch bei den kommenden Meistern des Geigenspiels erstrahlt ungetrübt der reine Glanz. Einen ungeahnten Aufschwung nimmt das Spiel der Streichinstrumente. Die großen Meister des Geigenspiels gehen gleich Sternen am Kunsthimmel auf. Erstaunlich ist aber auch, welchen Wert man dem Zusammenspiel beilegt.

So leitet Corelli (1653—1713), der berühmte Meister und Instrumentalkomponist, in Rom ein Streichorchester mit 150 hervorragenden Spielern!

Aus allem, was dargestellt wurde, ergibt sich, daß das Streichinstrument, insbesondere die Geige, um die Wende des 9., 10. Lebensjahres für das Kind einschneidende Bedeutung gewinnt. Die Geige als Melodieinstrument kann etwas früher begonnen werden. So erhält eine Auswahl von Kindern schon im Laufe des zweiten Schuljahres Unterricht (Gruppenunterricht). Um die genannte Alterswende befriedigt das Melodieinstrument im Alleinspiel nicht mehr völlig. Manche Kinder wollen plötzlich in dieser Krise ihr Instrument zugunsten des Klavieres mit seinen unbegrenzten harmonischen Möglichkeiten vertauschen. Ist das Geigenspiel in obigem Sinne schon einigermaßen vorbereitet, so ergibt sich zwanglos der Übergang zum Gruppenmusizieren, das dem neuerwachten Harmoniegefühl zunächst vollkommen gerecht werden kann. Bald weitet sich im Zusammenspiel mit den Flöten usw. der musikalische Horizont und regt viele an, sich in privatem Musikunterricht noch weiter zu vervollkommen. Wenn beispielsweise in der Stuttgarter Waldorfschule gegenwärtig neben einer großen Anzahl von Geigern (in den Klassen 2—8 allein 130 Kinder) noch etwa 40 Schüler Cello spielen, so ist die Anregung, die die Schule durch ihre Musiziergruppen, ihr Orchester usw. gibt, auf fruchtbaren Boden gefallen. Im Instrumentalchor der Mittelklassen (6. bis 8. Klasse) wird das bisherige Instrumentarium durch Celli, kleine Pauken, Triangel, Glockenspiel und dergl. ergänzt. Er ist den Kindern der bisher genannten Altersstufen in jeder Monatsfeier immer wieder ein großes Erlebnis*. Es ist der musikalische Spieltrieb, den sie hier noch vollkommen unproblematisch zu ihrer Freude ausleben, der „Überbau“ in den Oberklassen (großer Chor und Orchester) liegt ihnen noch ferner.

Ein Streichinstrument, wie die Geige, kann in der heutigen Jugend gar nicht genug verankert werden. Eine führende musikpädagogische Zeitschrift** weist darauf hin, daß die Violine in Gefahr ist, durch übertriebenen Sport, Technik und dergl. der Jugend verlorenzugehen. Diese Tatsache, die so recht den Abbau der menschlichen „Mitte“ spiegelt, ist nur leider allzu wahr; sie muß zu denken geben. Dem kann entgegengewirkt werden durch die Pflege der Geige, wie überhaupt aller Instrumente in obigem Sinne, aber auch durch die Hinweise, die von einer ganz anderen Seite her zum Nachdenken anregen. So lernen die Kinder im Anschluß an den

* „Da wollen wir einmal ‚rein‘“, sagten begeistert meine beiden Kinder (1. und 3. Schuljahr), „was der Vater macht mit dem ganz großen Orchester, das ist auch schön, aber furchtbar laut und dann wieder ganz leise und immer das Gleiche“(!).

** „Musik im Unterricht“, Heft 6, 41. Jahrgang, Verlag B. Schott's Söhne, Mainz.

Akustikunterricht (6. Kl.) die wichtigsten Instrumente kennen und hören auch vom Geigenbau und seinen Meistern. Der dem Kinde dieses Alters eigene Hang zum Basteln greift des öfteren nach der praktischen Seite hin manche Anregung auf. (Geschichtlich weiter ausgeführte Anknüpfungen, Einblick in die technische Konstruktion der Geige — goldener Schnitt —, praktische Verwendung in Kammermusik und Orchester sind den Oberklassen vorbehalten.) So mag vorerst im kleinen eine Musizierfreudigkeit entfacht werden, wie sie im großen einst Generationen ergriffen und in Corellis wunderbarem Streichorchester ihren einzigartigen Ausdruck fand.

Es soll nicht verkannt werden, daß es oft schwierig ist, den Schüler zu einem ersprießlichen Üben zu bringen. Der musikalische Spieltrieb — einst zur Zeit der jungen Homophonie mächtig auftretend, zum Virtuositentum und dann schließlich zu dessen Verflachung führend — wird in der heutigen Zeit vorerst oft gar nicht recht angeregt. Er sinkt — eine Zeitkrankheit — gleich anfänglich eine Stufe tiefer und tobt sich aus in übertriebenem Hang zu Sport, Technik usw. Das Spiel auf der Geige und jedem anderen Musikinstrument will, soll Gedeihliches herauskommen, täglich gepflegt und geübt sein. Das Bewußtsein, das beispielsweise in die Hand geschickt wird und diese zu einem gesteigert empfindsamen Organ macht, kann nie richtig eingreifen, wenn Unregelmäßigkeit und Nachlässigkeit das Erarbeitete immer wieder verflüchtigen lassen. („Wenn ich einen Tag nicht übe, so merke ich dies; übe ich zwei Tage nicht, merkt es meine Frau; setze ich drei Tage aus, merkt es das Publikum“, äußerte sich der große Geiger Joachim.)

Die Waldorfpädagogik sieht im wiederholentlichen Tun ein besonderes Element der Willenserziehung. Die tägliche musikalische Übung, die je nach Altersstufe ein bestimmtes vernünftiges Maß nicht zu überschreiten braucht, kann gerade nach dieser Richtung hin nicht genug geschätzt und beachtet werden. Der Erwachsene wird in Anbetracht der oben beleuchteten Gefahr helfend, überwachend und ermunternd zur Seite stehen müssen. Besonders sanguinische und phlegmatische Kinder brauchen in diesem Sinne Hilfestellung. Melancholische Kinder, die das Bedürfnis haben, ihr reiches Innenleben in den beseelten Ton ausfließen zu lassen, haben es von Natur aus beim Streichinstrument wesentlich leichter. Nach Monaten sind die Früchte regelmäßigen Übens zu spüren und werden dem Schüler ein weiterer Ansporn. So sammelt das Kind im Laufe der ersten 8 Schuljahre ein gewisses „Kapital“, das ihm von größtem Nutzen nach der Pubertät werden wird.

Alles darzustellen, was im Lehrplan für dieses Alter noch vorgesehen ist, würde hier zu weit führen. Wir wenden uns im nächsten Heft dem Musikunterricht der Oberklassen zu.

Notenbeilage

Im Zusammenwirken von Instrumental- und Vokalmusik ergeben sich immer wieder neue Möglichkeiten. In einer Monatsfeier sang eine 7. Klasse den „Wächterruf“ aus der im 1. Teil dieser Ausführungen (Juniheft) erwähnten Sammlung („Alte Volkslieder“, gesetzt von Friedrich Wickenhauser). Beiliegender Instrumentalsatz wurde von 2 Schülern derselben Klasse gespielt. Als Vor-, Zwischen- und Nachspiel ergänzte er die Stimmung, die in dem Liedsatz liegt. Dieser Satz (wie auch der genannte Liedsatz) läßt die Musikepoche anklingen, die in dieses Alter unbewußt hereinspielt.

Wächterruf

Satz von Fr. Wickenhauser

The musical score is presented in four systems. Each system contains a vocal line (Sopra) and a piano accompaniment (Violoncello). The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The vocal line is written in a soprano clef and the piano accompaniment is written in a bass clef. The music is in a simple, folk-like style with a clear melody and accompaniment. The score ends with a final cadence in the fourth system.

Wächterruf

Behalten

17. Takt.

1. Hört ihr Herrn und laßt euch ja . gen: sa . re
 2. Hört ihr Herrn und laßt euch ja . gen: un . f . ze
 3. Hört ihr Herrn und laßt euch ja . gen: un . f . ze
 4. Hört ihr Herrn und laßt euch ja . gen: un . f . ze

gehört hat ge . sehn ge . sehn ge . sehn
 hat ein eif . sel hat ein eif . sel hat ein eif . sel
 hat das zwöif . te hat das zwöif . te hat das zwöif . te
 hat nur ein Gott hat nur ein Gott hat nur ein Gott

Sehr ruhig

1. Ich Gott ein; gib, daß wir ge . he . sam sein!

2. Bist du fremd, el . ne . net . trüb . der . vä . te . ze .

3. Bist du fremd, el . ne . net . trüb . der . vä . te . ze .

4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

1.-3. Men . schen wa . ren kann nichts nüt . zen, Gott muß wa . ren,
 4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

1.-3. Men . schen wa . ren kann nichts nüt . zen, Gott muß
 4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

1.-3. Men . schen wa . ren kann nichts nüt . zen, Gott muß
 4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

1.-3. Gott . muß . läßt . zen.
 4. Ich . ein . sin . den.

Herr, durch . bei . ne
 Dank . ket . Gott, ber . uns . ei . . ne
 durch . bei . ne
 durch . bei . ne
 durch . bei . ne

1.-3. wa . ren, Gott . muß
 4. Tag . weil . sich . ein . sin . den.

Herr, durch . bei . ne
 Dank . ket . Gott, ber . uns . ei . . ne
 durch . bei . ne
 durch . bei . ne
 durch . bei . ne

1.-3. mit . zen, Gott . muß
 4. schwin . den und ber . Tag . sich . ein . sin . den.

Herr, durch . bei . ne
 Dank . ket . Gott, ber . uns . ei . . ne
 durch . bei . ne
 durch . bei . ne
 durch . bei . ne

1.-3. Men . schen wa . ren kann nichts nüt . zen, Gott muß
 4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

1.-3. Men . schen wa . ren kann nichts nüt . zen, Gott muß
 4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

1.-3. Men . schen wa . ren kann nichts nüt . zen, Gott muß
 4. In der Welt, ihm . sel . ge . wiss .

Zu langsam?

Martha Haebler

Wer erstmalig Waldorfschüler im Unterricht beobachtet, dem wird manches auffallen; denn das Bild einer Waldorfkasse ist anders als das gewohnte irgendeiner Schulklasse entsprechenden Alters. Von den Vorzügen wollen wir schweigen, sie offenbaren sich ohne Worte für alle, die sie sehen wollen. Nachteiliges tritt da auf, wo ein Unvermögen in der Ausübung unserer Pädagogik an den Kindern wirksam wird. Bleibt noch ein Rest: das ist scheinbar Nachteiliges, das aber in Wahrheit von unserer Pädagogik gewollt wird. Hier tauchen Fragen auf.

Einem jungen Lehrer fällt auf, daß seine 8jährigen Kinder so langsam reagieren, wenn sie aufgefordert werden: „Holt die Hefte heraus! — Alle Malstifte auspacken!“ usw. Er glaubt hier mit einiger Strenge eingreifen zu müssen, hat aber bis jetzt wenig Erfolg verspürt und erlebt bei 10jährigen, daß sie in diesem Punkte auch „versagen“.

Sehr kleine Kinder sind immer Traumbefangene und lassen sich ungern aus dieser ihnen gemäßen Paradiesesluft hereinreißen in die Notwendigkeiten des Alltags. Mütter, die das recht verstehen, bereiten ihr traumselig spielendes Kind schon eine Weile darauf vor, daß bald zum Essen geläutet wird, um Härten mit ihren hörbaren Folgen zu vermeiden. — Wer oder was schreibt übrigens bei den soeben verdächtigten Schulkindern eine ganz bestimmte Geschwindigkeit vor, mit der sie auf einen Zuruf zu reagieren haben? Da drängen sich Vorurteile hinein in naturgegebene Abläufe, die allerdings durch naturwidriges Training beträchtlich gestört werden können.

Von dem möglichen Maße solcher Dressur macht sich der Laie keine rechte Vorstellung; man kann z. B. im Künstlerischen eine Art tropischer Wachstumsfülle treibhausmäßig zur Entfaltung bringen; und einen wirksamen Helfer findet man in den zivilisatorischen Gegebenheiten der heutigen Umwelt: Radio, Film, Zeitschriften (ein allerschlimmstes Kapitel!), übertriebener Sport, Technisierung und Elektrifizierung der Kinderspielzeuge usw. — Dies alles wirkt auf das Kind in der Richtung des Hineindrängens in Entwicklungsstufen, die dem Alter nicht angemessen sind. So hat die moderne Pädagogik manche Beispiele aufzuweisen in Kindermalereien, die weit der seelischen Entwicklung des betreffenden Alters vorseilen. Wenn man beim Anblick dieser Zeichnungen und Malereien sein pädagogisches Gewissen zum Schweigen bringen kann, dann mag man sich begeistern an der Originalität und Gekonntheit mancher dieser kleinen Kunstwerke. Man kann aber auch von seinem Instinkt darüber belehrt werden, daß ein solches Übermaß notwendig zu Rückschlägen führen wird;

ein Bruch wird unvermeidlich sein, denn die kindlichen Schöpferkräfte wurden hier mißbraucht und dadurch verbraucht; sie können dann unwiderbringlich dahin sein, weil etwas in einer tieferen seelischen Schicht zerstört worden ist. Was ist gewonnen, wenn wir unsere Kinder — vielleicht aus Ehrgeiz? — krank und lebensuntüchtig machen, nur weil wir uns in einigen vorweggenommenen wirkungsvollen pädagogischen Scheinerfolgen sonnen wollen? Diese Frage sollte sich der Pädagoge immer wieder stellen, vor allem der begabte Pädagoge, denn gerade ihm gelingt diese seelische Überzuchtung.

Was wir Erzieher von uns fordern müssen, das ist ein geduldiges Pflegen nicht des Unzeitigen, sondern des Zeitigen, dessen, was für die entsprechende Entwicklungsstufe an der Zeit ist, ohne das raffende Einheimenwollen irgendeines ungewöhnlichen Erfolges, selbst dann nicht, wenn diese Ernte vielleicht erst nach mehreren Jahren ein anderer Lehrer heimbringen darf. Wir haben im Laufe der Jahrzehnte eine Unzahl von Kindermalereien in den Händen gehabt, wir haben uns in den Konferenzen gegenseitig im Anschauen dieser Bilder geschult, wir haben sogar die Möglichkeit gehabt, bei manchen Kindern von klein auf die Entwicklung des Malens und Zeichnens zu verfolgen, und wir konnten den Zusammenklang vernehmen mit all dem, was im Kinde sich vollzieht an leiblich-seelischer Entfaltung; es machen sich aber auch sogleich die Mißklänge bemerkbar, wenn eine kindliche Entwicklung gestört ist, d. h. zu stark vorangetrieben ist oder zurückbleibt. Man kann als Lehrer sich einen Sinn ausbilden für die eigenartige Schönheit des im Werden Begriffenen auf diesen Malereien von Waldorfschülern; nirgends eine Vollendung und ein ganz Gekonntes, dafür aber ein immer noch Offengelassenes, das auf spätere neue Möglichkeiten und höhere Vollendungen hinweist. Ich hörte Maler vor solchen Bildern sagen: „Das möchte ich einmal können.“ Sie werden es nicht können, weil es in ihrer Seele anders ausschaut als bei diesen Kindern, die wiederum nach 20 Jahren diese Bilder nicht mehr malen könnten. Man muß hier in Metamorphosen denken, und es gilt, daß jede Entwicklungsstufe in ihrer Art Schönstes leisten kann; auch von den seltsam schwingenden graphischen Erzeugnissen der 2—3jährigen kann das gesagt werden. Der Unterschied zum Malen des Erwachsenen ist ein qualitativer und kann nicht nach dem Grade der Schönheit oder Vollendung gemessen werden. Wer aber meint, daß das Kind die Miniatur eines Erwachsenen sei, der kann den — leider möglichen — Versuch unternehmen, den Kindern solche hochgezüchteten Malereien zu entlocken, die keinerlei weitere Entfaltung zulassen, ohne zu ahnen, daß hier Raubbau betrieben wird, wo Bewahrung der kindlichen Schöpferkräfte vonnöten gewesen wäre.

Man kann spüren, wie der ehrgeizige Erzieher immer in der Gefahr ist, einer Versuchung zu erliegen, wenn er willkürlich vorgeht, wo die Gesetzmäßigkeiten der sich entwickelnden Kindesnatur ihm das Maß vorschreiben. (Aber dieses Maß sollte auch erfüllt werden!) Rudolf Steiners Lehrplan ist gerade dadurch einzigartig, daß diese Grenzen nach oben und nach unten für jedes Kindesalter berücksichtigt sind. Es ließen sich nun auf allen Gebieten des Unterrichts Parallelen konstruieren zu dem oben Ausgeführten. Von hier aus kann auch dem mit unserer Pädagogik weniger Vertrauten die Forderung begreiflich werden, die uns sagt, daß wir dem Kinde nur Begriffe beibringen, die nicht fest konturiert sind, sondern die das Wesen der Dinge charakterisieren, statt es zu definieren, damit solche „weicheren“ Begriffe mit dem Kinde weiter wachsen können. Es ist dies auf dem Gebiete des Gedanklichen eine Entsprechung zu dem von den Malereien Gesagten. — Eine andere Parallele führt uns zum Schreiben- und Lesenlernen, das aus Rudolf Steiners Einsicht bei uns langsamer als üblich geschieht, während manche modernen pädagogischen Richtungen (z. B. Montessori) anstreben, dieses Können um mehrere Jahre früher den Kindern beizubringen! Ja, steht denn das in den Sternen geschrieben, daß ein Kind nach dem ersten Schuljahr schon schreiben und lesen können muß? Wenn es sich um Zahlen beim Rechnen handelte, so ließe sich eher darüber reden, denn die Zahl *s t e h t* in den Sternen geschrieben! Aber unsere Buchstaben sind konventionelle Dinge, von Menschen für ihre Zwecke erdacht und gemacht, dahinter steht keinerlei geistige Gesetzmäßigkeit. Und das soll der Hauptunterrichtsstoff sein für einen Erstkläßler, der aus paradiesischer Traumwelt sich erst hineintastet in das Neue seiner soeben erwachenden Lernfähigkeit? An diesem Punkte haben sich die Vorurteile ganz besonders fest verhakt, und wir werden hier nur verstanden von denen, die sich auf Rudolf Steiners menschenkundliche Grundlagen einlassen oder die sich einen ursprünglichen pädagogischen Instinkt bewahrt haben. Zwar unsere Schulleitern haben solche Vorurteile nicht, weil „nicht sein kann, was nicht sein darf“ (Christian Morgenstern); aber es gibt Freunde und Tanten und sonstige, welche sich gelegentlich doch wundern, warum dieser begabte Junge noch nicht . . . auch das noch nicht . . . , während doch der viel weniger begabte Nachbarsjunge schon . . . usw. Wir wissen, daß wir in dieser Hinsicht einen Verzicht leisten müssen um der gesunden Entwicklung der Kinder willen; schwer wird dieser Verzicht die Eltern nur dann ankommen, wenn sie nicht ganz deutlich die Hintergründe und Absichten solcher Maßnahmen zu erkennen imstande sind.

Die Kinder werden heute zu früh hinausgetrieben aus der Schönheitswelt des Traumes und der Phantasie und zu früh hineingezwungen in die

Abstraktheit des Intellekts. Sie hören nicht Märchen und treiben nicht Künstlerisches vom ersten Schultag an, sondern es kann vorkommen, daß im Unterricht einer Volksschule die Erstkläßler eingeführt werden in die Geheimnisse der Anwendung verschiedenster Besenarten im Haushalt, anschaulich vorgeführt, nebst Erlernung aller einschlägigen speziellen Besensortennamen — nicht etwa eine übertreibende Erfindung von mir, sondern bittere Wahrheit, die uns drastisch vorführt, was aus Nichtkenntnis der geistigen Natur des Kindeswesens heute geschehen kann. Und fragt man sich: was bezwecken die Menschen, wenn sie mit fast wissenschaftlicher Akribie die banalsten Dinge des Alltags zum Gesprächsgegenstand eines Unterrichts der Abc-Schützen machen, so „derb-materiell-konkret“ (Schlegel) wie nur möglich? Offenbar wollen sie das Kind ertüchtigen zum Leben, es soll den Forderungen des Alltags gewachsen sein, soll mit wachen Sinnen, einer diesseitigen Welt voll zugekehrt, sich nicht unterkriegen lassen — wir spüren mit Schrecken die Nähe des Menschenideals, das die Darwinsche Theorie vom „Kampf ums Dasein“ konsequent zu verwirklichen trachtet. Die gerade Linie ist zwar in der Geometrie, nicht aber in der Pädagogik der kürzeste Weg: eine Tüchtigkeit im Leben ist nicht durch direkte Einwirkung auf die vermeintliche „Miniatur eines Erwachsenen“ zu erreichen. Sondern — wir kommen ohne ein metamorphisches Denken nicht zurecht — die Individualität des Kindes tritt aus den vorgeburtlichen Geistwelten in die physische Welt herein und vollzieht in den Rhythmen der folgenden Jahrsiebente weitere Neugeburten, sich durchringend bis zum 21. Jahre als selbständiger Mensch zu seinem wahren Ichwesen (siehe „Menschenkunde“ Rudolf Steiners). In dem Erzieher, der die geistigen Werdeprozesse mit ihren leiblichen Entsprechungen kennt, wird die Ehrfurcht erwachen, die jedes Offenbarwerden des Geistigen in uns heraufruft. Von welchem paradisischen Schönheitsglanz ist das kleine Kind in seinem Wesen und all seinen Äußerungen noch umflossen! Reiches traumhaft-unbewußtes, phantasie-durchwebtes schöpferisches Leben gibt sich in Fülle kund und will zunächst bewahrt sein vor dem Angriff von außen. Noch der Schulneuling bringt vieles von diesem Reichtum mit, und es ist an uns, ihn zu pflegen und zu gleicher Zeit dem Kinde die Hand zu reichen für den wichtigen Schritt herunter auf die Erde, den es soeben vollziehen will. Feinstes Fingerspitzengefühl und aller pädagogischer Takt wird hier angewendet werden müssen, um richtig hindurchzukommen zwischen der berechtigten Erhaltung der quellenden, künstlerisch-schöpferischen, plastisch bleibenden, phantasievollen Züge eines jüngeren Alters und der notwendigen Einschaltung bewußtseins-durchzogener, langsam aufweckender Kräfte einer späteren Stufe. Denn man kann die Kinder auch zu stark im Kind-

heitstraum verharren lassen, sie werden dann eine Art seelischer Rhachitis bekommen. Man kann sie aber auch — und das geschieht weit häufiger — viel zu rasch in den wachernen Bewußtseinszustand späterer Stufen hineintreiben und damit ihnen Gewalt antun, ihre Schöpferkräfte ertöten und das Kind bis in seine Leiblichkeit vorzeitig verhärten. Die Ungereimtheit der vorhin erwähnten Stoffwahl („Besenarten und ihre praktischen Anwendungen“) kann nach dem Ausgeführten nun eingesehen werden; ebenso wird man sich von diesen Erwägungen aus zu den pädagogischen Problemen des zu frühen Eintritts in die Schule, des Sports, der Wunderkinder und zu anderem eine Urteilsgrundlage bilden können.

Und wie schauen die Kinder aus, die so „erdentüchtig und sinnenwach“ heradressiert sind mit ihren scheinbar oft imponierenden Leistungen, die über ihr Alter hinausweisen? Sie werden sich häufig seelisch dürr erweisen, farblos, rasch reagierend und zupackend, die Erdendinge für ihre Zwecke nützend, vielleicht sogar in berechnend-egoistischer Weise, und der Intellekt, in die Abstraktheit getrieben, verursacht die Gefahr der Ehrfurchtslosigkeit, des Zynismus und einer verfrühten Erotik.

Kehren wir zum Anfang zurück, und wir begreifen nun, daß dieses eigentümlich langsame Reagieren auf irgendwelche Aufforderungen bei den Kleinen aus dem traumbefangenen Bewußtsein des Kindes kommt und deshalb nicht negativ gewertet werden darf. (Es sei denn, daß sich Lässigkeit hineingemischt hat!) Bis in die oberen Klassen kann dieses, natürlich in entsprechend geringerem Maße, beobachtet werden; sogar ein Erwachsener, der sich, vielleicht als Künstler, Reste solcher Traumbefangtheit bewahrt hat, kennt solche „Langsamkeiten“.

Wenn wir in rechter Weise unsere Kinder erziehen, so werden wir manchmal Geduld haben müssen mit Unfertigkeiten, wo andere schon Fertigkeiten erwarten. Lassen wir sie langsamer voranschreiten; sie finden ihr Ziel und werden sich schließlich als schöpferische Menschen ihrer Erdenaufgabe in wahrer Freiheit mehr gewachsen fühlen als andere, denen nicht vergönnt war, ihr kindliches Wachstum im kindhaften Stadium voll zu entfalten, sondern die zu rasch eine „Miniatur der Erwachsenen“ werden mußten und dadurch deren Abstraktheit vorwegnahmen, statt ursprüngliche Schöpferkräfte durch alle Krisen der Entwicklung hineinzuretten in das Alter des Erwachsenseins. Gerade dieses sah Rudolf Steiner als die Aufgabe der Waldorfschule an.

Eine ehemalige Waldorfschülerin sprach einmal mir gegenüber ihre Verwunderung über ihre Mitstudierenden aus: „Ich weiß nicht, die haben doch gar kein Vertrauen in ihre eigenen Schöpferkräfte!“

Das Spiel des Kindes im ersten Jahrsiebt und seine Wirkung auf das Leben

Die Auswirkungen der Erziehung treten oft erst in viel späteren Lebensabschnitten zutage. Das vorschulpflichtige Kind verarbeitet ja nicht nur die Nahrung zum Aufbau seines Leibes und zur Ausgestaltung seiner Organe. Es prägt alle Eindrücke und Einflüsse, die es aus seiner Umgebung aufnimmt in den Körper und dessen Funktionen ein. Kein Bewußtsein fängt bei ihm die Stimmen und Bilder oder die seelisch-moralische Atmosphäre der Erwachsenenwelt ab — sie dringen bis in die Tiefen des Leibes hinein. Damit wird durch die Erziehung der ersten sieben Jahre die Grundlage gelegt, auf der allein die Erziehung der Schulzeit aufbauen kann. Die Bedeutung der Kleinkindzeit für die Erziehung kann gar nicht überschätzt werden. Doch gerade dem kleinen Kind bringt der heutige Mensch am wenigsten Verständnis entgegen, selbst unter Fachkolleginnen wird man von oben herab angesehen, wenn man nach einigen Berufsjahren noch immer in der Kindergartenarbeit steht.

Je tiefer und länger wir uns mit den ersten sieben Lebensjahren beschäftigen, desto gewisser ist es, daß wir mit allem Intellektuell-Verstandesmäßigen nicht die Kindesnatur erfassen können, sondern daß wir in uns Organe entwickeln müssen, die die verborgenen Kräfte schauend erleben. Das kleine Kind kann gar nicht verstanden werden ohne die Erkenntnis, daß die Individualität des Menschen aus der geistigen vorgeburtlichen Welt ins irdische Leben hinuntersteigt, allmählich seinen Körper ergreift und aufbaut, sich langsam in die Welt des Erwachsenen hineinfinden muß. Der goldene Faden, an dem sich das Kind in die Welt des Erwachsenen hinuntertastet, ist das Spiel. Es sind wohl die schönsten Stunden im Kindergarten, liebevoller Zuschauer dieses kindlichen Spiels zu sein.

Im Gegensatz zu den Schulkindern, die pünktlich um die gleiche Zeit sich einfinden müssen, kommen die vorschulpflichtigen nacheinander, so wie sie ausgeschlafen haben, in den Kindergarten, allmählich finden sie sich zusammen. Da sitzt ein kleines blasses Mädchen mit wasserblauen Augen, es träumt noch ein wenig, dort hat ein kleiner, noch nicht Dreijähriger, unterm Tisch seinen Platz gefunden. Der Tisch ist mit Stühlen ganz umstellt, er hat sein „Häuschen“ fest zugemacht, baut seine Schächchen vor sich auf, sammelt sie wieder zusammen, holt sie wieder aus der Schachtel, tut sie in sein Schürzentäschchen, in fortwährender Bewegung ist er, packt aus, packt ein. Ein Kind will ihm eine goldene Papierkrone auf den Kopf setzen. Er reißt sie ab. Er kümmert sich nicht viel um seine Spielkameraden, in sich geschlossen, wie mit einer unsichtbaren Hülle um-

geben, ist er noch sich selbst genug. Im anderen Zimmer haben ein paar temperamentvolle 4jährige Jungen sich ein „Auto“ gebaut. Zwei Tische stehen nebeneinander, darüber ist noch ein Kindertisch gestellt, der mit roten Tüchern verhängt ist. Drinnen sitzen die „Chauffeure“ mit strahlenden Gesichtern, ein Stuhl ist das Steuer. So geht es in die Welt hinaus. Aber ehe ich mich umschaue, ist aus dem Auto ein Friseurladen geworden, eins der Kinder hat einen Blasebalg entdeckt, es wird gefönt, nun springt das Mädchen, das eben noch träumend auf der Bank saß, hinzu, es läßt sich „bearbeiten“, auch ihr Kind (eine weiche, einfache Stoffpuppe mit langen Wollhaaren) muß die „windige“ Prozedur aushalten. Lachend beobachten sie die flatternden Haare. Es fällt den Kindern plötzlich ein, daß sie auch ein Wohnhaus brauchen, geschwind ist der Laden zum Wohnzimmer geworden. Im Laufe der Stunden verwandelt sich das Spiel immer von neuem. Schöpferische Phantasie paart sich mit dem, was das Kind täglich an den Tätigkeiten der Erwachsenen erlebt. Kraftvoll nimmt das gesunde Kind die Gesten der „Großen“ in sich auf. Es lebt vollkommen in seiner Welt. Dort hat sich ein vierjähriger Bub ein Königsschloß gebaut, das Dach mit farbigen Tüchern verhängt. Einen roten „Königsmantel“ hat er sich umgetan, aber ein anderes Kind hat unerlaubterweise sich häuslich eingerichtet. Mit enttäuschem Gesicht steht der „Erbauer“ und jammert: „Wenn es regnet, werde ich nun ganz naß.“ Eine Gruppe Dreieinhalbjähriger hat einen Marienkäfer entdeckt. Staunend wird er betrachtet, er regt seine Flügel und fort fliegt er, die Kinder schwingen ihre Ärmchen, singend fliegen sie mit ihm um die Wette.

Eine Reihe Kinder, die schon im Zahnwechsel stehen, spielen Mutter und Kind, während die 4—5jährigen die charakteristischen Bewegungen und den Klang der Außenwelt nachahmen und noch keine Rollen verteilen, sondern alle Rollen gemeinsam verkörpern, haben die nun schon Sechsjährigen die verschiedenen Rollen untereinander verteilt. Eins ist die Großmutter, das andere das Kind, ein anderes der Vater. Sie haben sich ein „stabiles“ Haus gebaut. Ein „richtiger“ Herd wird gestaltet, die Betten kunstgerecht gemacht. Die ganze Zeit sind sie dem gleichen Spiel hingegeben. Ein anderer Junge mit Zahnlücken hat sich ein paar Kleine geholt, sie sind seine Pferde, er ist der Tierbändiger.

Über solch einem Raum spielender Kinder liegt eine träumende, harmonische Stimmung. Ein feiner, leiser, singender Ton liegt über dem ganzen, obgleich die Kinder sich unterhalten, springen und in Gruppen spielen. Dies freie Spiel hat etwas „Zeitloses“ oder besser gesagt etwas Überzeitliches. Es ist so, als ob Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft sich die Hände reichen. Die schöpferische, phantasievolle Tätigkeit, sie

bringt das Kind mit aus dem Vergangenen, Vorgeburtlichen, impulsiv ergreift es, was es im Augenblick in seiner Umwelt erlebt. Jedes Kind aber spielt individuell; an dem, wie es zielvoll den Ball wirft, behutsam sein Püppchen schlafen legt, kraftlos seinen Spaten führt oder immer stürmisch über das Ziel hinaus schießt, können wir ertasten, wie das Kind sich in das zukünftige Leben hineinstellen wird. Tiefer Ernst ist dem Kinde sein Spiel. Es steht abseits von Nutzen und Zweck, das Kind will Tätigkeit entfalten und gehorcht damit seiner inneren Kindesnatur, bildhaft, anschaulich erlebt es seine Umgebung. Z. B. der Vater harkt den Garten. Das dreijährige Mädchen fragt: „Darf ich die Erde auch einmal kratzen?“ Der Himmel ist voller Lämmervölkchen, jubelnd klatscht das Kind in die Hände: „Der Himmel hat lauter Locken.“

Das Spiel der Drei- bis Siebenjährigen wandelt sich immer neu. Das 2—3jährige lebt vorwiegend im Willenselement, es erlebt bis zu drei Jahren wohl am tiefsten die Gesten der Menschen mit und nimmt sie hinein bis in die organisch aufbauende Leibesgestalt. Wenn das Kind „Ich“ zu sich sagt, offenbaren sich in eminenter Weise die Phantasiekräfte. Er ist König in seinem Reich. Das primitivste Stück Holz schafft es sich um. Es ist das, was es sich wünscht, Chauffeur, Friseur, Lokführer, Mutter, Köchin oder „Betteldame“ (dies Kind erlebte eine bettelnde Frau). Rhythmisch-musikalisch schwingt es in seinen Bewegungen. Beginnt der Zahnwechsel, klingen diese Phantasiekräfte etwas ab und leise melden sich die Verstandeskräfte, die nun schon im Spiel vergleichen mit der Außenwelt. Es ist wichtig, sich einen klaren Blick für die Verschiedenheit des Spieles des Kleinkindes und des Schulkindes anzueignen. Das erstere entfacht seine Phantasiekräfte an irgendeinem Gegenstand (s. Blasebalg), das Schulkind geht mehr von der Vorstellung aus.

Wenn das Kind in die Schule kommt, stellt es sich durch seine Entwicklung in eine neue Welt. Die Art des Spieles der Vorschulpflichtigen verschwindet für die Sichtbarkeit. Aber die Kräfte des Spieles, die es betätigt hat, metamorphosieren sich auf einer höheren Stufe: „Wie sich der Mensch in den 20er Jahren geschickt oder ungeschickt ins Leben hineinstellt, ist ein unmittelbares Ergebnis der spielenden Tätigkeit in den ersten Lebensjahren.“ Bis in die Einzelheiten hat Rudolf Steiner in seinen Vorträgen uns gezeigt, wie die Kräfte, die das Kind im Spiel entwickelt hat, zu etwas Neuem werden.

Das phantasievolle Anschauen erbildet den Keim zur Arbeit.*
Der Ernst des Spieles wird zum Ernst der Arbeit.

* Siehe Handarbeit und Kunstgewerbe: Angaben von Dr. Rudolf Steiner.

Aus dem Nachahmungsimpuls entwickelt sich die Freiheit des Menschen.

Freie geistig-seelische individuelle Betätigung im Spiel wird der selbständig im Leben die Erfahrung sammelnde Verstand.

Bildhaft anschauliches Vorstellen bewirkt Beweglichkeit der Glieder. Individuelle Gestaltung im Spiel wird zum selbständigen Urteil in den 20er Jahren.

Es hat etwas ungeheuer Befreiendes für die Pädagogik des Kleinkindes, uns mit diesem Zusammenhang der verschiedenen Lebensalter vertraut zu machen. Der Keim zur Lebenstüchtigkeit des Menschen wird in den ersten Lebensjahren gelegt.

Wie groß und verantwortungsvoll sind die Aufgaben, die da vor uns stehen, besonders in unserer heutigen materialistischen Zeit, die dem Spiel des Kindes so wenig Achtung und Ehrfurcht entgegenbringt!

————— Clara Hattermann

Eine Prozentrechnung

Wenn man sich fragt, von wo die Schulmeisterkarikaturen ihren Ausgang nehmen, so kann man finden, daß immer da angesetzt wird, wo die Geste und Miene des Lehrers größer sind als der Mensch, der dahinter steht. Der Lehrer, der sich selbst 100% ernst nimmt und 150% benimmt und in Wahrheit 25% Mensch ist, regt durch das Mißverhältnis zu Karikaturen an. Besser: 45% sich zu benehmen und 75% Mensch zu sein.

Es ist gut, wenn auch der Lehrer weiß, daß die Menschen nicht allzu hochkarätig zu sein pflegen!

M. Haebler

Wie die Römer reisten

Ugo Enrico Paoli*

Die Gewohnheit der wohlhabenden römischen Familien, die Söhne nach Griechenland zu schicken, um ihnen in den Schulen der berühmten Redner und Philosophen die Gelegenheit zu geben, ihre Studien zu vervollständigen, beweist uns, daß die Römer

* Mit diesen Schilderungen geben wir ein Kapitel aus Paolis umfangreichem und reich bebildertem Werk „Das Leben im Alten Rom“ als Leseprobe. (A. Franke Verlag, Bern 1948, übersetzt nach der 5. Originalausgabe „Vita Romana“.) Auf dieses Buch sei vor allem der Lehrer hingewiesen, der sich um intimere Einblicke in das alltägliche Leben im Alten Rom bemüht. Wie kleideten sich die Römer? Wie aßen sie? Wann gingen ihre Kinder zur Schule? Wie feierten und lebten die Familien? Wie arbeiteten Ärzte, Rechtsanwälte, Industrieunternehmer? Wie funktionierte das Nachrichten- und Postwesen? Der Beantwortung solcher Fragen in Wort und Bild ist die Arbeit Paolis gewidmet.

vor dem Reisen nicht zurückschrecken. Das vollkommene Fehlen rascher Verkehrsmittel, wie sie uns heute zur Verfügung stehen, verhinderte die zivilisierte Menschheit anderer Zeiten nicht, die Welt nach allen Himmelsrichtungen hin zu durchstreifen; um so weniger die Römer, die über ein ausgezeichnetes Straßennetz verfügten. Man reiste, um den geeigneten Studienort zu erreichen, um sich zu den Provinzialbehörden zu begeben, aus militärischen Gründen oder um Handel zu treiben, um berühmte Stätten zu besuchen oder auch nur, um die Langeweile zu vertreiben. Seit jeher wurde der Seeweg bevorzugt, da er die meisten Bequemlichkeiten bot. Das Fehlen guter und sauberer Gasthäuser machte das Reisen zu Lande unbequem. Das Altertum kannte kein großes Hotelgewerbe, welches eine durchaus moderne Errungenschaft ist. Wer keine Gastgeber hatte, bei denen er die Nacht verbringen konnte, mußte sich damit abfinden, in einer der vielen *cauponae* Unterkunft zu nehmen, die längs der Verkehrswege oder in den großen Städten zur Verfügung standen. Wie wir in Pompeji feststellen können, waren dies enge und schmucklose Räume, die von Fuhrknechten, Trunkenbolden und leichtfertigen Frauen besucht wurden, und man kann sich wohl vorstellen, daß die Betten allerhand Ungeziefer bargen. Von der Bildung der Gäste, die diese Gasthäuser besuchten, kann man sich einen Begriff machen, wenn man weiß, daß die Wände der *cauponae* mit albernen und unanständigen Dingen beschmiert und zerkratzt waren; diese schlechte Angewohnheit, die, wenn sie sich auch unter vielen Gesichtspunkten später als sehr nützlich für unsere Studien erwiesen hat*, zeigt uns das durchaus nicht vorteilhafte geistige Niveau der Schöpfer jener Meisterwerke. Der Gastwirt ist uns als der Typ des perfekten Gauners überliefert worden: *perfidus hic caupo* — gemein wie ein Gastwirt, sagt Horaz . . . und das römische Recht ist in Bezug auf die Gastwirte äußerst rigoros. All dies machte das Reisen nicht angenehm, und trotzdem reiste man ohne die geringsten Besorgnisse. Ein Volk, das Angst vor dem Reisen hat, wird nie ein imperiales Volk sein.

Wer nicht mit einem offiziellen Auftrag reiste und daher gezwungen war, sich mit der Toga zu bekleiden, zog die Tunika an, über die er einen Umhang mit Kapuze trug (*paenula*); im Hochsommer trug man einen Hut mit breiter Krempe. Die Tunika war so gearbeitet, daß sie die Bewegung so wenig wie möglich behinderte; also eng in der Hüfte und bis zum Knie aufgeschlagen; vom Gürtel hing die Börse (*marsupium*), der Koffer jener Zeit, herab. Die meisten reisten auf einem Tragtier, das den Reisenden und sein Gepäck trug: Niemand, sagt Horaz, kann mich daran hindern, — wenn ich will — selbst bis nach Tarent auf einem schwanzlosen Maulesel zu reiten, dessen Seiten durch die Koffer und dessen Beine durch den Reiter zerschunden werden. Zu Fuß reiste man sehr selten, noch seltener als bei den Griechen. Noch niemandem war die schöne Idee gekommen, aus Vergnügen lange Fußmärsche zu unternehmen, wie man dies heute tut, indem man tage- und monatelang bei Sonne und Regen mit einem Rucksack auf den Schultern marschiert; bei den Römern hätte man einen Globetrotter für einen Dummkopf gehalten. Wer mit Bequemlichkeit reisen wollte, insbesondere wenn er sich in Begleitung von Frauen befand, ließ sich in einem Fahrzeug transportieren.

Die Verschiedenheit, die diese römischen Fahrzeuge an Form, Bespannung, Festigkeit, Eleganz und Geschwindigkeit aufwiesen, geht aus dem reichen Wortschatz hervor,

* Dieses Geschreibsel, das von ignoranten Leuten geschrieben und angebracht worden war, die die Orthographie nicht beherrschten und so schrieben, wie sie sprachen, beherbergt in sich die sichersten Grundlagen der Aussprache des Lateinischen jener Zeit.

mit dem sie bezeichnet und auseinandergehalten wurden. Charakteristisch ist für die Römer der aus dem Orient übernommene Brauch, sich in einem Ruhebett (*lectica*) oder in einer Sänfte (*Sella gestratoria*) tragen zu lassen; in ersterem lag man, während man in der Sänfte saß; beide konnten mit Kissen (*pulvinaria*) und Vorhängen (*vela*) ausgestattet werden. Sie wurden von kräftigen Sklaven getragen — in wechselnder Anzahl, von zwei bis acht —, die von gleicher Körpergröße waren und eine der Soldatenkleidung ähnliche, vielfarbige Livree trugen. Als Reisemittel waren sie bequem, aber langsam; man verwandte sie daher besonders in der Stadt als das einzige Transportmittel, welches das Gesetz zuließ, während der Verkehr der Fahrzeuge tagsüber verboten war. Das Altertum hegte für den Fußgänger einen Respekt, den man heute für überlebt hält: der Besitz eines schnellen Fahrzeuges gab in jenen Zeiten noch nicht das Recht, seinen Nächsten zu überfahren. Man verbot nicht nur den Umlauf der Wagen in der Stadt während der Hauptverkehrszeiten, sondern man machte die Straßen unzugänglich für Wagen, indem man die Plätze und die belebtesten und zentralen Straßen durch Steinbarrikaden abschloß, wie wir dies in den Straßen Pompejis noch heute sehen können.

Am Schluß des Kapitels gibt Paoli einen Überblick über die gebräuchlichen Wagentypen: 1. Sport- oder Prunkwagen, 2. Fahrzeuge für den Transport von Waren (z. B. *carrus*, der Militärtransportwagen), 3. zweirädrige und vierrädrige Reisewagen (z. B. *raeda* und *carruca*, welche Namen noch heute als Lehnworte in unserer Sprache lebendig sind).

Römisches Erntegebet auf der Monatsfeier

Zu einer kleinen dramatischen Szene verarbeitet, trat das gewaltige Carmen arvale, das älteste Flurgebet, das uns im Lateinischen überliefert ist, auf der letzten Monatsfeier vor die Schule. Es stellte in der darin enthaltenen Wandlung der Marskräfte — von zerstörerischen zu helfenden — römisches Wesen in seiner noch moralisch gesunden und kraftvollen und nicht einseitig auf Welteroberung abgeglittenen und verengten Ursubstanz dar.

Zugleich ließ es die darstellenden Jungen und Mädchen aus der neunten Klasse ein Thema ihres eigenen Entwicklungsaugenblicks erleben: Die blühende Fülle der Vegetationskräfte, die sich hier im Mars offenbart, muß gebändigt und in den Dienst des Menschen gestellt werden.

Die Laren, die Flurgeister, und die Semunes, die guten Saatgeister, traten im antiken Gewande, durch helle, lichte Schultertücher charakterisiert, als Gefolge eines römischen Bauern und dreier Knechte auf und stellten sich rechts und links als treue Helfer ihm zur Seite. Es begann ein kleines Vorspiel, in welchem der Mars, in ein dämonisches Rot gekleidet, sich im Zickzacklauf ihnen näherte und gleichsam die „Schwelle“ zu überspringen suchte. Da begann der Bauer, ihn durch Beschwörung abzuwehren. Er ruft die Laren zu Hilfe. Die Knechte und Saatgeister wiederholen seine Worte, durch bittende Gesten sie unterstützend. Mars wird beschworen, seine Diener, Mißwachs und Verderben, nicht weiter hereinzulassen. Er wird mit deutender Gebärde auf die Schwelle verwiesen. Die Saatgeister werden als Helfer bei dieser Beschwörung angerufen. Da zieht sich Mars langsam und widerwillig zurück. Er wendet sich, und seine zur Faust geballten, angriffsbereiten Hände sinken hinunter. Er geht besiegt, mit

müden Schritten auf die Reihen der Menschen zu. Als er sie erreicht, breitet er seine nun zum Helfen bereiten Hände und Arme aus und reiht sich freudig ein. „Triumph, Triumph!“ schallt es aus dem Munde der Bauern und der guten Geister.

Enos, Lases, iuvate!

Neve Luem, Ruem, Marma, / sins incurrere in pleores.

Satur fu, fere Mars, / limen sali, sta, Berber!

Semunes alternei / advocapit conctos.

Enos, Marmor, iuvate! Triumphe, triumphel

Uns, Flurgeister, helft!

Laß nicht Mißwachs und Verderb, Mars, noch mehr eingreifen!

Satt sei, wilder Mars, spring auf die Schwelle, steh, Bärtiger!

Die Saatgeister soll jeder im Wechselgesang anrufen.

Uns, Mars, hilf! Triumph, Triumph!

D. Baumann

Germanische Schöpfungssage in einem 4. Schuljahr

Robert Zimmer

Nichts vermag den Klassenlehrer einer Waldorfschule mehr zu beglücken als immer wieder erfahren zu dürfen, wie jede Epoche, an die er vielleicht zunächst zaghaft herangeht, in den Kindern ungeahnte Kräfte entfaltet. So bestätigt sich uns immer wieder erneut dieses Urbild des Lehrplans, den Rudolf Steiner gab. — Im vergangenen 4. Schuljahr meiner Klasse hatte ich dieses Erlebnis mit dem Stoff der germanischen Mythologie.

Ein Jahr vorher hatten die Kinder andachtsvoll der Darstellung der biblischen Schöpfungsgeschichte, dem Sechstageswerk in seinem feierlichen Rhythmus gelauscht. Als selbstverständlich ergab sich damals, daß die Kinder zur fertigen Gestaltung drängten und daß wir zur sprachlichen Wiedergabe der Worte der Bibel im Chor kamen. — Jetzt erlebten sie die ganz andersgeartete Weltendramatik dieses nordischen Schöpfungsgeschehens. Der urhafte Klang von Namen, wie Fimbultyr, Eliwagar, Ymir, Audhumla, ließ die Kinder aufhören und veranlaßte zu immer erneutem Nachsprechen.

Dabei gerieten sie sichtlich in Bewegung, die sich bei manchen Stellen, wie der Opferung Ymirs, am liebsten kämpferisch entladen hätte. Unmittelbar wurde durch diese nordisch-germanische Welt der Wille der Kinder angesprochen. Dieses Erlebnis bewog mich zu dem Versuch, den Inhalt der Schöpfungssage in einer in Stabreimen verfaßten Szene noch einmal mit den Kindern sprachlich durchzuarbeiten.

Die Gestaltung im Stabreim erwies sich mir dabei als besonders geeignet, den Willen und zugleich auch die Formkräfte der Kinder in diesem Alter kraftvoll anzuregen. Inhalt und Stimmung der Völuspa dienten dabei zum freien Vorbild; dieses selbst zu nehmen, erschien für dieses Alter noch nicht faßbar. Nach einigem sprachlichen Üben drängten die Kinder zur Gestaltung. Wie selbstverständlich ergab sich nun, daß ein so erhabener Inhalt nur im gesprochenen Wort und durch die Gebärdensprache der Eurythmie wiedergegeben werden kann. Die Klasse wurde in Gruppen aufgeteilt, welche die betreffenden Wesenheiten jeweils eurythmisch darstellten, während die übrigen Chöre, die nicht gerade sich in Tätigkeit befanden, dazu sprachen. Für die

Aufführung selbst ergab sich ein bewegtes, farbenprächtiges Bild durch die farbigen Stolen, die die einzelnen Gruppen charakterisierten.

So hatte die Allvatergruppe, die von den größten Mädchen gebildet war, weiße Stolen, Niflheims Nebelreich hellblaue, Muspelheims Feuerfunken zinnoberrote Gewänder; Eliwagars Ströme waren eisblau dargestellt usw.

Wem der Inhalt und die Worte für Zehnjährige zu hoch erscheinen mögen, möchte bedenken, wie stark sich die Kinder durch das oft wiederholte Sprechen und Darstellen mit dem Ganzen erlebnishaft verbinden.

Schöpfungssage

nach der Völuspa, frei gestaltet für das 4. Schuljahr

Allen Edlen gebiet ich Andacht
Hohen und Niedern von Heimdalls Geschlecht;
Älteste Sagen will ich euch künden,
Aus Urzeit Gründen erklinge mein Lied.

Über gähnenden Tiefen sann Allvaters Geist,
Nicht Wind war, nicht Woge, nicht Meeres-Gewässer,
Nicht fester Grund, nicht Felsgebirg, noch irdisch Gefild.
Des Himmels Weiten erhellte kein Licht,
Nicht grünte Gesträuch, noch Gras und Kraut,
Allvater sann — — —

Und Niflheims Nebelreich ward im Norden,
Auch Muspels Feuer im Süden entflammte;
Inmitten aber gähnte der Abgrund.
Zwölf brausende Ströme aus brodelndem Brunnquell
Erfüllten die Schlünde mit starrendem Eis.
Aus Muspels Feuer flogen die Funken,
Sie leckten und lösten das frost'ge Gefild.
Und sieh! Da reckt sich ein reifkaltes Haupt,
Der Urzeitriese Ymir mit Namen,
Erhob sich aus der eisigen Gruft.
Und wieder leckten die lösenden Flammen,
Dem Eisblock entragte ein rundlich Gehörn,
Ein zottiger Schädel mit schimmerndem Braunfell,
Audhumla, die Kuh mit dem nährenden Euter,
Erstand und schenkte dem Riesen Labung.
Dies war der Welten erster Anfang.

Dann kamen die Asen, sie kämpften mit Ymir
Und warfen ihn in den wogenden Grund.

Aus seinem Fleisch ward die Tiefe erfüllet,
Der Erde Rund war so errichtet;
Aus seinem Blut ward die brausende See,
Der Ströme Fluten, die fischreichen Gewässer;
Aus Gebein und Knochen Gebirge und Klüfte,
Zackige Klippen aus Zähnen und Kiefern,
Wogende Wälder aus dem wallenden Haupthaar,
Zum Wolkenheer ward des Riesen Gehirn,
Der Schädel aber zur Schale des Himmels.
— — In Ätherhöhen hell schimmerte Asgard,
Der hehren Götter goldglänzende Feste.

— — Nachdem so Erd und Himmel erschaffen,
Sonn, Mond und Gestirne strahlend erglänzten,
Dem Erdgrund liebliches Grün entsproßte,
Die Wälder von tummelnden Tieren bewohnt,
Da gingen die Götter sinnend zu Rate,
Und Odin sprach:
Nun lasset aus lebenspendendem Stamme
Den Menschen schaffen uns selber zum Bilde.
Der Lüfte glanzdurchwaltetes Weben,
Des Weltalls Weiten, der Schein der Gestirne,
Sie sollen dem Leben sich innig verbinden,
Daß aller Welten lichtvolle Weisheit
Im Menschenherzen mächtig sich eine:
— O Mensch, erwache durch Seelenkraft,
Der Sonne Licht durchleuchte dein Leben!

Hömir: O Mensch, erkenne durch Geisteslicht,
Der Sterne Strahlen erhelle Dein Denken!
Loki: O Mensch, erfühle durch Blutes Macht,
Der Erde Feuer durchkrafte dein Innres!

So ward der Mensch und schaute voll Staunen
In Stein und Gestirnen,
In Pflanze und Tier,
In Wassern und Winden
Sein eigenes Leben.

Da hob er voll Andacht und Ehrfurcht die Hände
Gen Asgard zum Danke dem Göttergeschlecht.

Sommerverser

Beerenpflücken

Wir ziehen in den Wald hinaus,
ich weiß ein gutes Fleckchen,
da hat der Wichtelmann sein Haus
im Heidelbeereneckchen.

Er sammelt in den Henkelkrug
die dicken blauen Beeren
und hat er bis zum Rand genug,
kommt er, sie auszuleeren.

Ein Töpflein dir, ein Töpflein mir,
wer wird am schnellsten pflücken?
Der Wichtelmann, der kann sich schier
am allerbesten bücken.

Verstohlen guckt und pickt der Fink,
es huscht das Haselmäuslein, —
die Schnecke, die ist nicht so flink,
die schleppt ihr schweres Häuslein.

Heuwenden

Wir wenden, wir wenden, wir wenden das Heu,
wir rufen die helfenden Geister herbei,
die Gnomen zur Wache, die Elfen zum Tanz,
die flatternden Falter zum krönenden Kranz.

Und scheint die Sonne und wehet der Wind,
dann trocknen die duftenden Schwaden geschwind,
der Winter ist lang und der Winter ist kalt,
dann bündeln wir Heu für die Hirsche im Wald.

Einfahren*

Wir fahren unsern Weizen ein,
das glänzt wie lauter Gold,
wenn in die leergefegte Scheun
der Erntewagen rollt.

Die letzte Garbe lassen wir
den Vögeln auf dem Plan,
die singen uns ein Lied dafür,
das hört sich lustig an.

Das Zwerglein holt sich auch ein Korn
und bäckt sich draus ein Brot,
es hocket hinterm Hagedorn
und leidet keine Not.

M a r i a n n e G a r f f

* Aus „Es plaudert der Bach“, Verl. Paul Heitz.

Künstlerische Sommerarbeit in Hannover

Eine beschwingte Woche hat nun schon dreimal im Sommer am Anfang der Ferien uns Hannoveraner Lehrer als Lernende zusammengeführt. Der Morgen begann mit Musik. Mit Malen und Eurythmie lebten wir uns tiefer in den Tag hinein. Nach dem gemeinsamen Mittagessen stiegen wir in die Werkräume zum Plastizieren mit Ton hinab. „Ton um Ton“ war unser Motto! Das Musikalische wie das Plastische ließen uns die Welt künstlerisch erleben und hinterließen das Gefühl der Harmonie und der Ganzheit des Kosmos. Im letzten Jahr übten wir den Lehrplan der 1.—4. Klasse auf künstlerischem Gebiet, indem wir dabei die Kinder dieser Klassen, in denen die tragende Grundlage für unsere Pädagogik gelegt werden muß, unsichtbar, aber doch spürbar deutlich dabei im Bewußtsein hatten. Elisabeth von Marcard, unsere Musiklehrerin, und Martin Riedel, unser Werklehrer, berichten hier kurz über den Inhalt des Erarbeiteten, das wir alle, die daran teilnehmen, beglückt und im Innersten angerührt, erleben durften.

Bemerkt sei noch, daß auch Freunde aus Hannover und Lehrer aus anderen Waldorfschulen sich in der Tagung an den Übungen beteiligten und wir diese erweiterte Gemeinschaft als eine Belebung und Vertiefung unserer eigenen Arbeit dankbar empfinden konnten.

*

Sommer-Singen

In dieser Zeit im Jahr ist wohl das Singen der stärkste Ausdruck des Menschen, der sich lösen möchte, der hinaus möchte aus der Begrenzung des eigenen Wesens, des geschlossenen Raumes und nun hinausziehen möchte in die Welt, um sich mit Sonne, Licht und Wärme zu verbinden.

Da hört man überall das Singen, das den Schritt beschwingt und die Seele hinaus trägt mit den Klängen.

Der Mensch singt = er singt sich aus! Ein Befreiendes, Beglückendes ist darin, einem Ausatmen zu vergleichen. Wie die Erde im Sommer „ausatmet“ und alles zum Blühen bringt, so auch der Mensch. Er atmet aus, er singt sich aus, d. h. er gibt im Gesang seinen Stimmungen und Gefühlen Ausdruck. Aber findet er sich darin, kommt er darin zu sich selbst — zu seinem eigentlichen Wesen?

Es ist dieses Aussingen nur die eine Seite — musikalisch gesprochen: ein Dur-Erleben.

Die andere Seite — bleiben wir bei dem Bild des Jahreslaufes: die Erde nimmt im Winter alle ihre Kräfte in sich hinein, sie atmet ein. Der Mensch kann musikalisch auch das Einatmen erleben im Moll; da ist er bei sich.

Betrachten wir dieses Einatmen-Ausatmen beim Menschen, so haben wir ein In-sich-sein und ein Außer-sich-sein. Aber der volle Mensch ist das noch nicht. In beiden muß beides sein. Bleibt der Mensch ständig im Sommererleben, kommt es zu dem Typ des „ewigen Wandervogels“.

Bleibt er in dem Bei-sich-sein, kommt es zu dem Typ des Menschen, der sich in sich abschließt, verhärtet, vereinsamt, weil er sich nicht hingeben kann.

Beide sind nicht volle Menschen. Der volle Mensch hat die Kraft, in sich Außen und Innen gestaltend zu bestimmen durch sein Ich. Und diesen Menschen, den sollen wir heranbilden; den harmonischen Menschen, der das Außer-sich-sein und das In-sich-

sein aus der Kraft seines Ichs, seiner Mitte regulieren kann. Musikalisch finden wir diesen Menschen, der vom Fühlen (Mitte) ausgehend, sein Denken und sein Wollen in Gleichmaß bringen kann, gespiegelt in:

Melodie — Harmonie — Rhythmus.

In der Harmonie haben wir das Fühlen, das Herz des Menschen angesprochen. Im Rhythmus und im Takt wirkt der Wille in den Gliedern des Menschen. Die Melodie, die man als bewegte Linie erleben kann, schafft sich ein Randgebiet nach dem Denken, nach dem Kopf.

Somit haben wir auch im Musikalischen das Mittel, den Menschen zu bilden, zu harmonisieren. Das ist das Ziel.

Schauen wir nun auf das schulpflichtige 6—7jährige Kind. Hier stehen wir vor einem Werdenden. Einziehen wollen ja erst die Kräfte, die das Kind zum vollen Menschen heranbilden, und unsere Aufgabe ist, das Einziehen zu begleiten in der richtigen Weise.

Hören wir uns Kinderstimmen an, um zu erkennen, was da einziehen will. „Kopfstimmchen“ werden wir sagen, wenn wir die normale Kinderstimme dieses Alters hören; die mittlere Region klingt noch nicht an. Das, was sich im Klang einer Stimme später äußert, das Persönliche, das er selber ist, das Individuelle, es ist noch nicht darin. Nicht ein Persönliches, ein Unpersönliches — ein Überpersönliches klingt in der Stimme des kleinen Kindes. Die Mitte — so können wir sagen — ist noch nicht darin, sondern darüber; um das Kind herum klingt es. Der Kosmos schwingt mit in dem Kindersingen.

Gibt es in der Musikgeschichte eine Zeit, in der das Überpersönliche anklingt, in der das Weite-Grenzenlose sich spiegelt? Da müssen wir zurückgehen in die Zeit, in der die Menschen Musik in einer ähnlichen Weise erlebten, weil sie als Menschheit die Persönlichkeit noch nicht in sich begriffen, sondern außer sich im Reiche der Götter.

Im alten Griechenland finden wir diese Klänge in der 5-Ton-Skala, in der Pentatonik. Da finden wir das, was dem Kinde in diesen Jahren gemäß ist, in dem es sich besonders wohlfühlt. Viele alte Kinderlieder sind ein Nachklang: z. B. „Sonne, Sonne scheine“, „Backe, backe Kuchen“ und neue Lieder in Quintenstimmungen, z. B. von E. Pracht und A. Künstler. Was finden wir darin? Melodie = eine schwingende, bewegte Linie, und diese ergreift die Kopfsphäre und gleichzeitig beruhigt sie die Willenssphäre durch ihr Gleichmaß von Längen und Kürzen; denn der Gegenpol des Kopfes, der die Linie erfaßt — sind die Glieder, die beim kleinen Kind besonders sich bewegen wollen und aus einer willkürlichen, oft sogar ungestümen Bewegung in eine geordnete gebracht werden müssen.

Wir haben also beim Kind im 1. bis 2. Schuljahr es hauptsächlich zu tun mit Kopf (Melodie) und Gliedern (Rhythmus, Metren).

Die Mitte muß sich heranbilden in dem Begegnen dieser beiden Pole.

Im Laufe des 3. Schuljahres kommt c als Grundton zum vollen Erlebnis. Dieses Betreten der Erde in einem neuen Sinn im 9. Lebensjahr kommt auch in dem Erlernen der Notenschrift zum Ausdruck. Gleichzeitig mit dem Erfassen der Töne C und F können Lieder im erweiterten Maße im diatonischen Raum von den Kindern aufgenommen werden, die auch allmählich größere Intervallsprünge haben und an das Harmonische anklängen. Vor dem 9. Jahr kann das Kind Harmonisches noch nicht recht miterleben.

Die Willenskräfte des Kindes werden geformt durch verschiedene Rhythmen und

Taktarten, die das Kind mit Begeisterung aufgreift. Wenden wir uns in diesem Zeitpunkt noch einmal den Stimmen zu, so werden wir bemerken, daß sie in die obere Brustregion einziehen und damit einen etwas persönlicheren Klang bekommen.

Das Harmonische bahnt sich an in den Liedern, in denen das ganze Lied in eine Stimmung getaucht ist, z. B. „Morgen- und Abendlieder“ oder Lieder, die dem Jahreslauf entsprechen. Stimmungsgemäß arbeiten wir dem vor, was dann in der 4. Klasse als Erleben der großen und kleinen Terz an die Kinder herankommt.

In der vierten Klasse wird man mit der Zweistimmigkeit beginnen und kann das Bewegungsmäßige der Melodie aufgreifen, wie wir sie im Kanon und in polyphonen Sätzen finden.

In einer 5. Klasse wird die Farbigkeit des Harmonischen zum Erlebnis gebracht in den Dur-Tonarten. In den Melodien und Harmonien werden sie erlebt in den verschiedensten Schattierungen. — Die Moll-Tonarten schließen wir an im 6. Schuljahr.

Diesen Weg suchten wir auf unserer Sommertagung praktisch mitzerleben. — Durch das Gesagte möchte hindurchklingen der lebendige Kontakt mit der jeweiligen Klasse. Aus ihm heraus wird sich bei immer tieferem Erleben der musikalischen Elemente einerseits und aus dem Wesen des Kindes in den verschiedenen Altersstufen andererseits das jeweils Notwendige finden lassen.

Elisabeth v. Marcard

Linie, Farbe, Plastik — warum und wie wir üben...

Überall dort, wo bildende Kunst (Linie, Farbe, Plastik, Architektur) wahrhaft bildend, nicht nur bebildern, im Verein mit den anderen Künsten die Herzbewegung der Erziehung werden soll, zeigen sich mehr oder weniger große Schwierigkeiten. Ihre Ursache ist vor allem darin zu suchen, daß sie einerseits höchstens gewußt und viel besprochen, aber selten bewußt geschaut werden, andererseits in der Eigentümlichkeit des künstlerischen Schaffens überhaupt, das sich nur erleben, aber kaum durch gesetzmäßige Ästhetik beschreiben läßt.

Da sie dieses Erleben als wesentlich ansehen, kamen Lehrer verschiedener Waldorfschulen in der ersten Woche der Sommerferien zusammen zum künstlerischen Üben.

Es wurde versucht, die notwendige Weite in der Arbeit mit der Konzentration auf die Urphänomene der Linie, Farbe und Plastik zu vereinen. Aus der Erfahrung der ersten Jahre ergab sich die Notwendigkeit, als Grundlage immer wieder zu erüben: Material- und Formgefühl.

Als wesentliche Hilfe für das Erüben des Ersteren zeigte sich der Aufbau des Arbeitstages, der einen Gang durch das Material Ton (Musik), Linie, Farbe, Bewegung (Eurythmie), Plastik ermöglichte. Mit dem langsam sich entwickelnden Materialgefühl klärte sich recht fruchtbar das Bewußtsein für die Grenzen und Weiten des dienenden Materials.

Große Geduld und ehrfurchtsvolle Behutsamkeit gehören nicht nur „dazu“ zum sinnvollen Üben, sie sind vielmehr eigentlichstes Übungselement; bedarf es doch einer langen Wachstumszeit, bis aus der übenden Bewegung des Materials seine Urbewegung sich offenbaren kann.

Der „moderne“ Mensch besitzt vorwiegend Material- und Formwissen, doch führt dies allenfalls zur Kenntnis von Stoffeszusammenhängen, von Fertigem, nicht zur Erkenntnis von Tätigkeitszusammenhängen, von Werdendem. Die Seinssubstanz der bildenden Künste ist das „Werdende“. Dieses offenbart sich dem

lebendigen geübten F ü h l e n ; darin etwas neu zu erarbeiten, ist der Kern unserer Bemühungen, Goethe und Rudolf Steiner gaben auch hierfür grundlegenden Rat.

Die mehrjährige Vorarbeit auf dieser Grundlage erwies sich als besonders fruchtbar für die letzte Kursarbeit. Wir bemühten uns, einmal das selbst zu tun, was die Kinder der 1.—4. Klasse im Zeichnen, Malen und Plastizieren erleben sollen. Hierbei zeigte sich das fördernde und zu schönen Erkenntnissen Führende einer freien künstlerischen Übungsgemeinschaft, gegenüber dem nur allein Üben.

Unsere Bemühungen, die Arbeit recht gründlich zu tun, wurden wesentlich unterstützt durch das vielseitige künstlerische Archiv der Schule, worinnen vom Kindergarten bis zu den Oberklassen Anschauungsmaterial in entsprechenden Zusammenstellungen zur Verfügung stand. Frische praktische Anregungen ergaben sich u. a. für das wichtige Gebiet des Wandtafelzeichnens und der Bebilderung von den Heften, in denen sich eine Unterrichtsepoche in ihrem wesentlichen Inhalt niederschlagen soll. Der Tag wurde abgerundet durch das „Gespräch“. Es hat sich trotz allem Anfänglichen erwiesen, daß ein solches gemeinschaftliches Gehen des Übungsweges zu einer wichtigen Organbildung im Schulkörper führen kann.

Martin Riedel

„Die Zahlengrundlagen der Musik im Wandel der Zeiten“

Von Ernst Bindel, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1950

Ein Buch mit einem solchen Titel wird vor dem Bewußtsein des gebildeten Menschen unserer Zeit nur bestehen können, wenn der Verfasser die überzeugende Sicherheit der wissenschaftlichen Grundlagen mit einem aufgeschlossenen Sinn für die offenbaren Geheimnisse in Natur und Kunst zu verbinden weiß. Das Buch zeigt in jeder Zeile, daß der Verfasser Fachmann auf beiden Gebieten ist, der Mathematik sowohl als der Musik. Doch sind die zum Verständnis notwendigen Zahlenoperationen so sparsam und übersichtlich in den Text verflochten, daß auch der Laie nicht im Dickicht des Fachwissens steckenbleiben muß; andererseits wird die Musik in einen Ablauf von solcher Weltgesetzlichkeit eingegliedert, daß sie aus dem Erleben des bloßen Kunstgenusses in eine Sphäre moralischer Verantwortung hinaufgehoben wird, die das Buch zu einem im weitesten Sinne pädagogischen Werk stempelt.

Der Leser wird nach einer Einleitung über die Unterscheidung akustischer und musikalischer Urphänomene — Schwingung, Ton, Klang, Intervall* — in die eigentliche Welt der Musik eingeführt. Diese ist eine vom schöpferischen Ich des Menschen frei geschaffene Ordnung innerhalb der Tonwelt, die sich, wenn der reflektierende Mensch sie in sein Bewußtsein hebt, in das Gewand der Zahl kleidet. Die Auswahl in der Verwendung der möglichen Klänge als Musik trifft der menschliche Geist in verschiedenen Kulturzeitaltern anders, je nach seiner Entwicklungsstufe. Auch die moderne Musiktheorie kann sich die Intervallbildung, angefangen mit dem „Wunder der Oktav“, nur durch einen „psychologischen Akt“ erklären, d. h., der Mensch ist auch hier das Maß aller Dinge.

Es wird dann die geschichtliche Entwicklung des Musikerlebens der einzelnen Kulturepochen gezeigt. Nach überzeugenden Ausblicken in Urzeiten des Menschheitswerdens

* Vergleiche „Erziehungskunst“ Heft 7, 1950, S. 212, wo wir als Leseprobe das einleitende Kapitel „Von Tönen, Intervallen und Zahlen“ abgedruckt haben.

wird ausführlich die Entwicklung der Musik in der griechischen Kultur geschildert, deren Wirkung noch das erste nachchristliche Jahrtausend erfüllt. Diese Entwicklung spiegelt sich in der Zahlenwelt wieder; sie drückt sich in frühgriechischer Zeit in heute überhaupt nicht mehr verwendeten Zahlen aus und beschränkt sich allmählich auf die quintenhaften Intervalle, die in der Trinität der drei ersten Primzahlen leben. Erst zu Beginn der Neuzeit kommt das Terzenerlebnis hinzu, dessen Zahlenregent die Fünf ist. Der ungeheure Umschwung der menschlichen Seelenentwicklung vom vorchristlichen Sich-Ausatmen des Menschen in den Kosmos zum nachchristlichen Einatmen des Kosmos in das innerste Ich-Zentrum wird ausführlich an ebenso spannenden wie überzeugenden Motiven aus den Gebieten der Mathematik, Naturwissenschaft, Menschenkunde und Musik dargestellt. Das Buch schließt mit einer Betrachtung über die dem neuzeitlichen Terz-Erlebnis zugrunde liegende Zahl Fünf und den Menschen. Ein hoffentlich bald erscheinender zweiter Band wird dann die Musikentwicklung der Neuzeit im Lichte der Zahlengesetzlichkeit behandeln.

Es ist wohl klar, daß eine so kurze Besprechung einer solchen Arbeit nicht wirklich gerecht werden kann, da sie ja die Fülle des beweisenden Zahlenmaterials, die eigentlich wissenschaftliche Fundierung, hier übergehen muß. Sie spricht bei der Lektüre für sich selbst. Was aber das Buch vor allem so fesselnd macht, ist der Reichtum an Beziehungen und Ausblicken, die sich in diese Polarität, dieses Spannungsfeld von Tonraum und Zahlenreich einfangen läßt. Nicht nur, was hier ausgeführt und angeklungen ist, eröffnet unendliche Perspektiven, sondern die Art der Darstellung ruft immer neue Fragen hervor, zieht immer neue Probleme herbei und weist das aufmerksam gewordene Bewußtsein auf ungeahnte Möglichkeiten hin, die es im Lichte solcher Betrachtung zu Wirklichkeiten werden sieht. So trägt die Arbeit von Ernst Bindel das sicherste Kennzeichen eines guten Buches an sich: es macht seinen Leser produktiv.

F. S c h w e b s c h

Die Geometrie des Pentagramms und der goldene Schnitt

Dr. Herrmann von Baravalle, Mellinger Verlag, Stuttgart 1950, Neuauflage

Die kleine Schrift über ein eng begrenztes, aber höchst bedeutungsvolles Gebiet der Geometrie ist im Geiste der bekannten mathematisch-pädagogischen Arbeiten von Dr. von Baravalle gehalten. Die Aufgabe, eine Geometrie des goldenen Schnittes rein aus der Anschauung zu entwickeln und auf jede Rechnung zu verzichten, ist nicht einfach. Der Verfasser kann sie nur so lösen, daß er zunächst eine Grundkonstruktion mitteilt und sie erst nachträglich begründet. Aber gerade durch eine solche Gedankenführung kann ein starkes Gefühl der Sicherheit gegenüber dem eigenen geometrischen Denken gewonnen werden. Die im Text dargestellten mannigfachen Beziehungen von Winkeln, Strecken und Flächen können aus den vielen schönen Figuren ohne Schwierigkeiten abgelesen werden. Wer sie durchdacht und die Figuren selbst einmal gezeichnet hat, beherrscht die Geometrie des Pentagramms, das Fünfeck und das Zehneck mit Sicherheit.

De.

*Für die Zeit des Sichbesinnens in den großen Ferien
ist noch rechtzeitig erschienen.*

Rudolf Steiner

Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens

127 Seiten, Halbleinen 4.50 DM

Als Rudolf Steiner die in diesem Band veröffentlichten Vorträge bei einer Erziehungstagung in der Freien Waldorfschule in Stuttgart hielt, hörten 1700 Menschen zu. Ihre Begeisterung steigerte sich von Vortrag zu Vortrag, am Ende des letzten erhoben sich alle, niemand ging fort, man bereitete dem großen Lehrer eine dankbare Ovation.

Auch der Leser dieser Vorträge kann heute noch unmittelbar den edlen Enthusiasmus empfinden, der einer geistig-griffenen Welt- und Menschenkenntnis entströmt, wie sie die Grundlage dieser „Methodik“ bildet. Jeder Erzieher, ob Lehrer, ob Mutter oder Vater, sollte diesen Weg des rechten Erziehens kennenlernen, um gegenüber seiner großen Verantwortung die Sicherheit zu gewinnen:

Der Mensch kann sich, recht erzogen, der Fesseln und zerstörerischen Gewalt eines nicht durchsohauchten Materialismus entringen. Findet der Mensch im Geiste wieder zu sich selbst zurück, dann kann sich Mensch mit Mensch wieder zu echtem sozialem Zusammenleben verbinden. Und nur dann werden Menschen-taten statt Welten zu zerstören, wieder Welten erbauen können.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN
STUTTGART O, ADOLF-KRÖNER-STRASSE 8

Zu beziehen durch jede Buchhandlung

*Ein wesentlicher Baustein für ein neues, großes Lehrgebäude
ist das richtungweisende Werk von*

Dr. Hermann Poppelbaum

Mensch und Tier

Fünf Einblicke in ihren Wesensunterschied
Gestalt - Abkunft - Seele - Erlebnis - Schicksal

5. Aufl., 162 S. mit 16 Abb., broschiert 6,80 DM, Halbl. 8,50 DM

Der Mensch hat angefangen, an die Welt andere Fragen zu stellen als im 19. Jahrhundert: Deshalb verlangt er nach einem neuen Wissen. Er selbst fühlt dumpf, wie er anders geworden ist. Die Fragen, zu unterdrücken, würde ihn krank machen. Und geholfen werden kann ihm nur durch Antworten, die aus dem Gebiete kommen, nach dem er unwissentlich verlangt: dem der geistigen Erkenntnis. Neues Wissen erfließt nur aus einer folgerichtigen Fortbildung der Erkenntniskräfte zum schauenden Bewußtsein.

(Poppelbaum)

Für das Tierproblem liegt hier ein tief ins Wesenhafte eindringendes Buch vor. Nach sachlich ernster Widerlegung der üblichen materialistischen Betrachtungsweise wird ein erschütterndes Bild entrollt einer sehr viel wesenhafteren Verwandtschaft gerade im recht erkannten Unterschied: Was im Menschen, in Zaum gehalten durch ein höheres Streben nach freier Geistigkeit, meist nur in den dunklen Untergründen der Seele ein verborgenes Leben führt, sein Handeln bald zum lichtvoll Guten, bald zum dämonischen Bösen drängend, das wechselvolle Wogen der Seelenleidenschaften — das bricht im Tier, nach Gattungen gesondert, ungehemmt ins Physische durch, seine Gestalt und sein Schicksal zwangsläufig bestimmend. Betätigungen, die vom Menschen seelisch geleitet werden müssen, sind beim Tiere in die Organgestaltung versenkt.

(„Das werdende Zeitalter“)

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN
STUTTGARTO, ADOLF-KRÖNER-STRASSE 8

Zu beziehen durch jede Buchhandlung