



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Heiteres in Vers und Spiel — Frühes Training in
fremden Zungen — Worin liegen die Mängel der
Erziehung und Lehrerbildung? — Leserbriefkasten
Die Nachwuchssorgen bedrohen das kleine Kind

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Mattko und Dr. Helmut Sembdner 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 Schuchhardt, Marburg · Erich Weismann, Reutlingen

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Helmut v. Kügelgen, Stuttgart O, Hausmannstr. 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser

Bezugspreis: Einzelheft DM 1.10, Abonnement halbjährlich DM 6.—, jährlich DM 12.— einschließlich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 160 11 oder Konto 72 320 bei der Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt, so gilt der Dauerauftrag als weiterbestehend und die Lieferung wird fortgesetzt.

I N H A L T

Die Erziehungsfrage als Lehrerbildungsfrage. Bericht aus einem Vortrag Rudolf Steiners vom 15. August 1919 in Dornach	Georg Hartmann, Engelberg 33
Pädagogische Verse	Theowill Uebelacker, München 36
Freuden und Spiele	Georges Duhamel, übers. von Hildegerter Gerbert, Tübingen 37
Das Hornberger Schießen. Ein heiteres Spiel	Heinz Müller, Hamburg 40
Wie die Möwe und die Krabbe um die Wette liefen	Dr. Elisabeth Klein, Hannover 43
„Frühes Training in fremden Zungen bewährt sich.“ Eine grundsätzliche Richtigstellung	Dr. Martha Haebler, Stuttgart 45
Rhythmus	Herta Schlegtendal, Marburg 49
Leserbriefkasten	
Zur Einrichtung einer Frage-Ecke	Dr. Raimund Walther, Zweibrücken 50
Was halten Sie von Prüfungen, Zeugnisnoten, Tests? Kurze Antwort auf immer wiederkehrende Fragen	vK. 51
Vom rechten Schubkarrenfahren	B. F. 53
Von neuen Büchern	
„Geliebtes unglückliches Kind“	Lisa de Boor, Marburg 54
	Dr. Helmut Sembdner, Stuttgart 55
Handbuch des Maskenspiels von Lou Hofnaegels	vK. 56
Aus der Schulbewegung	
Interne Lehrertagung der Freien Waldorfschule in Stuttgart	Hans Rudolf Niederhäuser, Zürich 57
Ausstellung von Kinderzeichnungen in Zürich	Karl Bäschlin 58
Herbsttagung 1952 der Freien Waldorfschule Kassel	59
Die Rudolf-Steiner-Schule München	59
Stuttgarter Sommertagung 1952	60
Zeichen der Zeit	
Amerikanische Lösung des Nachwuchsproblems	Dr. Hans Rebmann, Stuttgart 60
„Jugendfilm: Nein!“	K. H. 63
Fragen der Berufserziehung — Betragen: sehr gut! — New Yorks Hochschulen ohne Abitur zugänglich	64

Die Erziehungsfrage als Lehrerbildungsfrage

Bericht aus einem Vortrag Rudolf Steiners vom 15. August 1919 in Dornach.

Zur Zeit wird in der Öffentlichkeit die Frage nach der Lehrerausbildung wieder diskutiert. Es wird u. a. für den Lehrer das Abitur und eine Ausbildung von sechs Semestern an einer pädagogischen Hochschule gefordert. Gleichzeitig wird von den Bemühungen um die „Hebung des Ansehens des Lehrerstandes“ gesprochen. Eine Umfrage bei den Abiturienten über ihre Berufsziele hat gezeigt, wie wenig Neigung zum Lehrerberuf vorhanden ist. Die Art, wie diese Probleme gegenwärtig diskutiert werden, offenbart, wie unzulänglich die Gedanken sind, mit denen man an die Lösung eines der wichtigsten Sozialprobleme heranzugehen versucht. — Was Rudolf Steiner vor mehr als dreißig Jahren zu diesen Fragen gesagt hat, wird von Jahr zu Jahr aktueller.

Innerhalb des Gesamtkomplexes der sozialen Frage ist die Erziehungsfrage die allerwichtigste. Es ist begreiflich, daß innerhalb der Erziehungsfrage die bedeutsamste Unterfrage die Frage nach der Bildung der Lehrer ist. Doch muß, so betonte Rudolf Steiner immer wieder, die Erziehungsfrage, wie jede Frage des Geisteslebens überhaupt, vor dem geschichtlichen Hintergrund gesehen werden, der seit dem 15. Jahrhundert die Entwicklung der gegenwärtigen Menschheit bestimmt hat.

Seit der Mitte des 15. Jahrhunderts geht die Menschheit durch eine Welle der materialistischen Prüfungen. In früheren Kulturepochen war den Menschen der Weg zum Geiste mehr oder weniger instinktiv bekannt. Heute muß dieser Weg aus eigener Freiheit heraus, in voller Bewußtheit, gesucht werden.

Die fünfhundertjährige materialistische Welle hat nun gerade die Lehrerbildung am allerintensivsten ergriffen. „Alles übrige würde einen so nachhaltigen Eindruck nicht üben können, wie die Durchsetzung der pädagogisch-didaktischen Anschauung mit materialistischer Gesinnung.“

Ein solches Wort Rudolf Steiners wird leicht auf Widerspruch stoßen. Man wird einwenden, daß es doch innerhalb der Pädagogik immer eine idealistische Richtung gegeben hat und daß die humanistischen Bestrebungen eine Gegenkraft gegen den Materialismus darstellen. Aber man sieht nicht, wie der Materialismus, den man vielleicht bekämpfen will in seinen vielartigen Erscheinungen, sich gerade dort einschleicht und am allerstärksten wirksam ist, wo er am wenigsten beobachtet wird. Das geschieht aber auf dem Gebiete des Pädagogi-

sehen überall dort, wo die Forderung nach „Anschaulichkeit“ einseitig erhoben wird.*

Über das Prinzip der „Anschaulichkeit“ spricht Rudolf Steiner in diesem Vortrag: „Dieser Trieb nach Anschaulichkeit im Erziehungswesen, er ist gewiß auf sehr vielen Gebieten der Pädagogik voll berechtigt. Aber er zwingt doch die Frage aufzuwerfen: Was wird aus dem Menschen, wenn er nur durch einen Anschauungsunterricht durchgeht? Wenn der Mensch nur durch einen Anschauungsunterricht durchgeht, dann wird er seelisch völlig ausgedörrt, dann ersterben nach und nach die inneren Triebkräfte der Seele; dann bildet sich eine Verbindung der ganzen menschlichen Wesenheit mit der anschaulichen Umgebung. Und dasjenige, was aus dem Innern der Seele sprießen sollte, das wird allmählich in der Seele ertötet. Und auf Ertötung des Seelischen geht vieles gerade wegen der Anschaulichkeit des gegenwärtigen Unterrichts aus. Man weiß natürlich nicht, daß man die Seele ertötet, aber man ertötet sie in Wirklichkeit. Und die Folge davon ist das, was wir in den Menschen der Gegenwart erleben. Wie viele Menschen der Gegenwart sind eigentlich problematische Naturen! Wie viele Menschen der Gegenwart wissen in reiferen Jahren nicht aus ihrem eigenen Inneren herauszuholen dasjenige, was ihnen in schwierigen Zeiten Trost und Hoffnung bieten könnte! Viele Menschen wissen nicht aus ihrem Inneren die Kraft herauszuholen, den verschiedenen Lagen des Lebens gewachsen zu sein.

Das alles hängt zusammen mit den Mängeln unseres Erziehungswesens und namentlich mit den Mängeln der Lehrerbildung.“

Worin liegen nun diese Mängel?

Das ganze Schulprüfungswesen unserer Zeit begnügt sich damit, von dem Prüfling Antworten auf Fragen zu bekommen, die auf intellektuelle, auf Wissensinhalte gerichtet sind. Aber diese Wissensinhalte können heute in jedem Fachhandbuch leicht gefunden werden. Und daß der Lehrer über ein solches Wissen verfügt, das ist eigentlich eine untergeordnete Sache. „Dasjenige aber, worauf bei den Prüfungen gar nicht gesehen wird, das ist die allgemeine Seelenverfassung des Lehrers, das ist dasjenige, was geistig immerfort übergehen muß von ihm auf seine Schüler.“

Rudolf Steiner schildert dann, wie dieses Verhältnis des Lehrers zum Schüler in einer Verwandtschaft der Seelenstimmung bestehen muß, die sich schon offenbart, wenn der Lehrer durch die Türe des Klassenzimmers tritt. Ist diese geheime Verwandtschaft nicht da, so entsteht ein Mißverhältnis zwischen Schüler und Lehrer, das in allen Schattierungen von der Gleichgültigkeit bis

* Daß diese Forderung heute bis zur Sinnlosigkeit erhoben und praktiziert wird, geht aus der Tatsache hervor, daß von sogenannten verantwortlichen Stellen der Schulfilm als das „modernste, unentbehrliche pädagogische Mittel“ bezeichnet wird.

zum Spotten, vom Komisch-Finden des Lehrers bis zur kräftigen Opposition sich äußern kann. Das Schulkind erwartet aber eine Übereinstimmung der Seelenverfassung des Lehrers mit der eigenen Seelenstimmung. Diese Übereinstimmung muß darauf beruhen, daß der Lehrer ein Wissen von der übersinnlichen Herkunft der Kindesseele in sich lebendig trägt. Dieses Wissen erfüllt das Kind, auch wenn es kein Bewußtsein davon offenbaren kann. Und damit ist erst die Basis geschaffen, auf der die Erziehung gedeihlich sich entfalten kann.

Ein solches Wissen von der übersinnlichen Natur des Menschenwesens muß daher grundsätzlich im Mittelpunkt der Lehrerbildung stehen. Wenn die Frage nach einer wirklichen Umwandlung der Lehrerbildung in die Zukunft hinein gestellt wird, so muß Rudolf Steiner darauf antworten: „Die Lehrerbildung kann nicht anders umgewandelt werden als dadurch, daß der Lehrer in sich aufnimmt dasjenige, was aus der Geisteswissenschaft kommen kann an Erkenntnissen über die Natur des Menschen. Der Lehrer muß durchdrungen sein von dem Zusammenhang des Menschen mit den übersinnlichen Welten. Er muß in der Lage sein, in dem heranwachsenden Kinde das Zeugnis dafür zu sehen, daß dieses Kind heruntergestiegen ist aus der übersinnlichen Welt durch Empfängnis oder Geburt, und daß das, was heruntergestiegen ist, sich mit dem Leib umkleidet hat, sich etwas aneignet, wozu er zu helfen hat hier in der physischen Welt, wie es sich's *nicht* aneignen kann in dem Leben zwischen dem Tod und einer neuen Geburt.“

Wie eine Frage der übersinnlichen Welt an die sinnliche, so sollte eigentlich vor dem Gemüte des Lehrenden oder Erziehenden jedes Kind stehen. Diese Frage wird man sich nicht im konkreten, im umfassenden Sinne aufwerfen, namentlich nicht jedem einzelnen Kinde gegenüber, wenn man nicht die Erkenntnisse verwenden kann, die über die Natur des Menschen aus der Geisteswissenschaft kommen.“

Seit dem Beginn der materialistischen Welle hat man sich immer mehr angewöhnt, den Menschen bloß physiologisch, bloß auf seine äußere leibliche Konstitution hin zu betrachten. „Am schädlichsten ist diese Anschauung vom Menschen für den Erzieher, den Unterrichter.“ Da wird man zwar einwenden, daß an den Lehrerbildungsanstalten und den pädagogischen Instituten doch die Psychologie und sogar die sogenannte Tiefenpsychologie einen breiten Raum einnehmen. Dieser Einwand hat keine Gültigkeit. Er weist höchstens darauf hin, daß man in zunehmendem Maße fühlt, daß eine Betrachtung des Menschen auf Grund des Sinnlich-Physischen sich nicht als ausreichend erweist. Aber Psychologie und Tiefenpsychologie vermögen heute noch nicht die Realität einer geistigen Welt und die Tatsache ihrer Erforschbarkeit anzuerkennen. Insofern können Psychologie und Tiefenpsychologie zu keinen ande-

ren Beobachtungsergebnissen kommen als zu solchen, die eben auf materialistische Art gewonnen werden. Sie können daher nicht zu der notwendigen Umwandlung der Lehrerbildung beitragen.

Was notwendig ist, ist eine durch Anthroposophie gewonnene „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik“. So nannte Rudolf Steiner den ersten Zyklus pädagogischer Vorträge, den er vor der Eröffnung der Stuttgarter Waldorfschule vom 21. August bis zum 5. Sept. 1919 in Stuttgart hielt.

Damit war die Erziehungsfrage als Lehrerbildungsfrage zur praktischen Beantwortung gekommen.

Diese Kulturtat sollte nicht vergessen werden.

Georg Hartmann

Pädagogische Verse

Theowill Uebelacker

Was mir jeden Tag gefällt?
Bewegtes Ich! Bewegte Welt!

Ein Kindlein wundersam
wird nie zu spielen satt;
mit seinem bunten Kram
machts Könige schachmatt.

Koëduktion

„Was! Buben, Mädchen miteinander
erziehen, unterrichten?
O Querverstand, geahnte Schand!
Wir warnen und verzichten!“

„Ei, tut noch mehr in Acht und Bann,
ihr traurigen Propheten!
Die Menschheit geht im Menschen an,
nicht erst in Hänsen, Greten.“

Nur noch Stirne, nur noch Kopf?
Welch unschöner Geisterkropf.

Die Wissenschaft hat Wackersteine
in ihrem alten Leib darin.
Sie selber freilich glaubt an keine —
und schleppt sich doch zum Abgrund hin.

Interimsstoßseufzer

Nach der Sintflut
ein wenig später
kam die Tintflut
aus dem Äther.
Und ob mich gleich der Schrecken lähme:
Wenn nur wieder die Sintflut käme!

Schlage mit entschlossner Hand
alle Türen zu im Haus:
Fällt der Kalk erst von der Wand,
fällt wohl deiner auch heraus.

Nährende Nacht

Willst du ein gutes Können gewinnen,
laß es im tiefsten Schlaf — gerinnen.

In der himmlischen Matura

Heute hab ich schlecht geträumt,
die Matur der Nacht versäumt —
bin dann auch im Tageswallen
in der Prüfung — durchgefallen.

Fühlst du, wie bei allem Tun
Weltenblicke auf dir ruhn?

Freuden und Spiele

Georges Duhamel

Das Kind liegt in seinem Bettchen; es zwitschert nicht, es weint nicht, es lacht auch nicht; es schaut.

Wir schauen ihm zu, wie es schaut.

Es betrachtet uns, einen nach dem andern. Wir könnten nicht sagen, woran es denkt; wir wissen nicht einmal, ob es an irgend etwas denkt. Und doch ist dieses Auge ein lebendiges, göttliches Symbol des Geistes. Dieser Blick ist ohne Alter; er birgt in sich alle Tiefe, alle Erfahrung, alle Weisheit. Er spiegelt, ohne es zu wollen, alles, was wir in dunkler Ahnung denken, und was wir mit Worten nicht ausdrücken können. Das kleine Kind ist noch nicht in unsere Welt eingetreten, in der die Sprache alles einengt. Unendliche Möglichkeiten, von denen das Leben nur einen geringen Teil verwirklichen wird, enthält dieser Blick.

Plötzlich ist alles verändert; das Gesichtchen wird rot, der zahnlose Mund verzieht sich und tut sich unmäßig auf, kleine Zorntränen sprühen aus seinen Augen. Der göttliche Blick ist verschwunden, in den Tiefen erloschen.

Er wird wiederkommen, uns wieder geschenkt werden. Er wird wieder leuchten, zur größten Beunruhigung der Menschen. Denn es ist unmöglich, gewisse Dinge zu tun, gewisse Gedanken zu denken vor diesem Blick ohne Gedächtnis, der nicht erkennt, was er sieht.

Wie groß ist die Welt; selbst jenseits der Gartenmauern geht sie weiter. Freude ist in jedem Gräschen, unter jedem Steinchen. Die Stimme ist dem kleinen Buben verliehen, damit er seiner Freude Ausdruck verleihen kann. Und diese Stimme hat keine Grenzen, was Höhe und Schrilheit betrifft . . .

Wegen eines häßlichen kleinen Spielzeugs schreit er vor Begeisterung. Und doch hat er genug. Das macht nichts, er bleibt auf der Straße vor den armseligen Auslagen stehen, zu denen er gerade mit der Nase hinaufreicht, und stößt vor den drei, vier Spielzeugen aus bemaltem Blech, die dort unter hundertjährigem Staube schlummern, hohe Schreie der Bewunderung aus.

Alles ist Freude für ihn. Schneller als wir schöpft er die Freude aus, die in jedem Ding liegt, und eilt von einem zum andern; er braucht ja nur zu wählen. Es hat Zeit, daß er sie sparsam verbrauchen lernt. Mag er sie am Anfang verschwenden, wie ein Bienchen von Blüte zu Blüte eilen. Er wird es schon lernen!

„Ich geh spielen“. Er sagt dies mit gewichtiger, ernster Miene, wie wir sagen: Ich gehe arbeiten. Er hat recht. Spielen ist seine Hauptbeschäftigung, seine Pflicht. Was wollen wir von ihm? Daß er gut, d. h. mit Gewissenhaftigkeit, Geduld und Erfindungsgeist spiele!

Ich bewundere oft die Ausdauer und Geschicklichkeit des kleinen Mannes. Von den verschiedensten Seiten trägt er Dinge für seinen Bau zusammen, von dem nur er den Sinn, den Symbolwert kennt. Er probiert kühne Gleichgewichtslagen aus; zwanzigmal stürzt sein Bau zusammen, schließlich aber ist er gelungen. Nun ist er in der höchsten Begeisterung. Spielen bedeutet für ihn: mit dem ganzen Leibe träumen.

Aber alle Welt verbündet sich gegen ihn. Anna will ihn anziehen, um mit ihm in den Garten zu gehen, Marie will ihm die Hände waschen, die Mama ihm einen neuen Anzug ausprobieren. Im Augenblick, in dem das Bauwerk der Vollendung entgegengeht, kommt der Vater, um ihm in den Hals zu schauen. Und wenn trotz allem das Gebäude fertig wird, stürzt sich der kleine Bruder, der Unruhfifter, mit seinen zerstörerischen Händen auf das Werk und rollt sich eine Sekunde später brüllend mitten unter den Ruinen. Der kleine Mann

von vier Jahren braucht eine rührende Ausdauer, um trotz der kleinen Brüder und vor allem der großen Leute zu spielen!

Kein schöneres Spiel gibt es für den kleinen Buben als die komplizierten Spiele, die die Erwachsenen den ganzen Tag spielen, was ein Beweis dafür ist, daß es leidenschaftlich geliebte Spiele sind. Er steht am Anfang von allem und liebt im Grunde nur ein Spiel: die Nachahmung einer Arbeit.

Der kleine Junge will bei unserem Freunde D., dem Schuster, dem arbeit-samen Philosophen mit dem Sokrateskopf, bleiben. Da er so artig ist, darf er die etwas schweren, aber wirklich bemerkenswerten Spielzeuge, mit denen sich der gute D. mehr als zehn Stunden täglich vergnügt, in der Nähe betrachten.

Mit großer Furchtsamkeit nähert er sich diesen Spielzeugen: da sind die Hämmer, die Beißzangen, die Schachtel mit den Stiften, die Nähmaschine mit der bedrohlichen Nadel und vor allem das Spielzeug, das so genau und sicher die Zwecken der Schnürlöcher in dem Leder festmacht.

Vorsicht vor den tückischen Kneifen, der Wichse, mit denen man Negerlein macht, den Nägeln, die so schwer zu verdauen sind! Vorsicht! Ich gehe, aber ich werde bald wiederkommen!

Was sehe ich, als ich wiederkomme, schon von der Türe aus? Nun sind zwei bei der Arbeit. Der kleine Mann hat eine Lederschürze um, einen eisernen Leisten zwischen den Knien, einen Hammer, einen alten Schuh in den Hän-den. Er klopft, er nagelt, er spricht, er jauchzt, er herrscht. Er diskutiert über alles, gibt dem Schuster gute Lehren und redet mit der Kundschaft. Er will eine hohe Meinung von sich erzeugen. Es würde ihm auch glücken, wenn wir nicht schon wiederkämen, die wir als einzige wissen, daß er erst ein ganz kleiner Bub ist.

Wenn du mich fragst, welche Künste dem Menschen ursprünglich eigen sind, so gehe ich nicht zu den Gelehrten, sondern schaue meinen Kleinen zu und sage: die Musik, das Zeichnen, der Tanz und das Bauen.

Der kleine Mann zeichnet, malt. Alles was er zeichnet, bedeutet etwas; alles ist grob und ungeformt, aber es entspricht einer Vorstellung, will einen Zug des Gegenstandes festhalten.

An dieser Leidenschaft fürs Zeichnen, die alle Kinder haben, lerne ich besser denn je verstehen, daß es in der Natur des Menschen liegt, schöpferisch tätig zu sein. Aber schafft er wirklich? Er vergnügt sich einfach, er drückt sich aus.

Der Kleinere tanzt mit langsamen, gehaltenen, ernsthaften Bewegungen. Er ist noch zu jung, um sich zu schämen. Der Größere ist schon linkischer und kann nur tollen. Aber er singt: die Freude daran ist so natürlich, daß sie von selbst mit dem Ausatmen verbunden scheint. Er füllt seine Brust mit Luft.

O Wonne! Dann geht die Luft hinaus. Soll sie wirklich so einfach, ungenützt hinaus dürfen? Nein, dazu ist die Kehle da, um schöne Lieder aus ihr zu machen.

Wenn er ganz allein ist, reinen Gemüts, und seine Hände und sein Geist an eine kleine Beschäftigung gebunden sind, singt er unaufhörlich ein sich wiegendes, leichtes Lied, das dem Liede gleichen muß, das in der Ferne ein Kind der wilden Steppe singt.

Er erfindet seltsame Rhythmen und Intervalle; das klingt wie die Stimme des Windes im Gebüsch, wie Flüstern von Espenblättern, wie Regentropfen, die von den Zweigen in das Brunnenbecken fallen.

Nach G. Duhamel, „Les plaisirs et les jeux“, Mercure de France, 1922, übersetzt von Hildegard Gerbert.

Das Hornberger Schießen

Ein heiteres Spiel

Herold:

*Aus Hornberg kommt, ihr guten Leut,
Und hört die große Mär:
Nach Hornberg zieht der Herzog heut
Zum Sommerfest hierher.
Habt Ihr's vernommen, Groß und Klein?
Ich ruf es stets aufs neu:
Die Horneberger soll'n sich freu'n
Der Herzog kommt; ahoi!*

Einige:

*O welches Glück, o große Gunst!
Ist's wirklich wahr? Er käm zu uns?*

1. Bürger:

*Gevatter Kunz, lauf hin zum Rat
Und sag, der Herzog käm zur Stadt.*

Frau:

*Ach, Trine, komm, laß dich beseh'n,
Ob du auch niedlich bist und schön.*

2. Bürger:

*Da kommt mit goldner Kette schwer
Der Bürgermeister schon daher.*

Mehrere:

*Die hohen Räte feierlich,
Sie lassen ihn auch nie im Stich.
Frau Amtmann Bock, im langen Rock;
Der Schneider Zwack, im Sonntagsfrack;
Der Schlachter Schrumm; der Förster Bumm;
Alwine Firm mit Sonnenschirm.
O seht, mit ein paar Böllern schwer
Plagt sich die Schützengilde her.
Der Pulvermeister Bullerjahn*

*Schleppt jetzt die Pulverladung 'ran.
Das wird ein Spaß, das kracht und dröhnt.*

Ein Mädchen:

Ich bin den Lärm doch nicht gewöhnt.

Bürgermeister (zu drei Bürgern):

*Ihr drei geht flugs zum Tor der Stadt,
Späht nach dem Herzog schnell.
Wer ihn von fern gesehen hat,
Bringt Nachricht mir zur Stell!*

Die drei:

*Macht Platz, wir wollen eilends gehn,
Ob wir den Herzog möchten sehn.*

Bürgermeister:

*Sind die Kanonenrohre auch
Geladen gut nach altem Brauch?*

Bullerjahn:

*Ihr hohen Herrn, mit Fleiß und Kraft
Ist unser würdig Werk geschafft.
Sobald die Boten kommen heuer
Befehl ich laut: Achtung, gebt Feuer!*

Die drei:

Der Herzog naht mit Weib und Kind!

Bürgermeister:

Verneigt euch alle, die hier sind!

Bullerjahn:

*Achtung — gebt Feuer!
(Während des Schießens kommt ein Spielmann
mit Frau und Tochter)*

Spielmann:

*Ei hört und seht, in wieviel Gunst
Steht hierzulande unsere Kunst.*

Bürgermeister:

*Dir Narrenwicht galt all dies nicht!
(zu den dreien):
Ihr Esel, saht ihr krumm?
Guckt euch von neuem um!*

Spielmann:

*Wir Fahrensleut sind hocherfreut
Und danken für die Ehr!
Doch bleiben wir nicht lange Zeit.
Des Landes Herzog wallt hierher;
Wir sahen ihn im Grunde.
Er kommt wohl in 'ner Stunde.*

Einige Räte:

*Ach dauert's noch so lange Frist,
So laßt zum Zeitvertreiben,
Bis daß der Herzog nahe ist,
Uns in der Sonne bleiben.*

Andere:

*Was meint ihr, ist die warme Kluft
In dieser Sonnenglut
Nicht einfach schrecklich! Und die Luft
Tät unserm Körper gut.*

Alle übrigen:

*Der Hornberg Rat hat in der Tat
Den Nagelkopf getroffen.
Das Wams gelöst — und schnell entblößt —
Und für den Durst ein's g'soffen!
(Sie werfen alle Kostüme auf einen Haufen)*

Der Pfarrer:

*Dielliebe Bürger, Männer, Frauen,
Was tut ihr da, was muß ich schauen!*

Alle:

*Wir springen voller Lebenslust
Und jubeln laut aus voller Brust —
Wie ist die Welt so schön —
Die Sonne darf uns sehn!*

Einer:

*O weh, wer naht von jener Seit?
Nun, Hornbergs Bürger, seid bereit!
Während sich alle sinnlos auf den Haufen
Kleider stürzen, ruft der*

Bürgermeister:

*So stellt euch schön in Reih und Glied,
Daß jeden auch der Herzog sieht!
Erwidert unserm Landesherrn
Den Gruß, den er uns beut.*

Die Räte:

*Wir zögen unsere Hüte gern,
Wie uns dies alles reut!*

Bullerjahn:

*Achtung — gebt Feuer!
(Es geschieht nichts)*

Bürgermeister:

Was ist denn los?

Die Schützen:

Kein Pulver mehr!

Bullerjahn:

Das nächste Rohr!

Die Schützen:

's ist alles leer!

Wir donnerten vorhin zum Gruß;

Das Pulver ist verpufft!

Daß uns das Pech verfolgen muß —

Na, das gibt dicke Luft.

Der Bürgermeister

(während der Herzog und die Herzogin kommen):

Nun wartet in Ergebenheit

Des Grußes, den der Herzog beut.

Erwidert ihn voll Ehrfurcht nun,

Und achtet gut auf all sein Tun!

Ein tiefer Sinn liegt sicher drin!

Die Herzogin (heimlich):

Die dummen Mücken stechen mich.

Herzog (ebenso):

Halt still, ich werd sie kriegen!

Herzogin:

Da sitzt schon eine, wie die sticht!

Herzog (schlägt zu):

Schwapp, die kann nicht mehr fliegen

Die Hornberger (schlagen sich begeistert):

Schwapp! heißt der Gruß bei Hofe:

Schwapp Herzog! und schwapp Herzogin!

Schwapp Kanzler! und schwapp Zofel

Heinz Müller

Wie die Möwe und die Krabbe um die Wette liefen

Es kommt auch unter den Tieren vor, daß sie sich untereinander auslachen und ärgern oder daß sich eines mit seinen besonderen Fähigkeiten brüstet.

So sah eine Möwe eines Tages eine Krabbe am Meeresstrand, und als sie das seltsame Tier mit dem runden Brustschild und den großen Beinen näher betrachtete, mußte sie laut lachen.

„Was bist du denn für ein Tier“, fragte der übermütige Vogel die Krabbe, die ihn ganz verwundert anschaute.

„Ich bin ein Krebs“, antwortete die Krabbe stolz.

„Nein“, sagte die Möwe, „das weiß ich nun besser als du. Die Krebse haben Schwänze. Wo ist aber dein Schwanz?“

„Ich bin ein Krebs ohne Schwanz“, sagte die Krabbe erzürnt, die nun merkte, daß sie von der Möwe ausgelacht wurde.

„Wo ist denn dein Kopf“, fragte die Möwe weiter, „einen Krebs ohne Kopf habe ich auch noch nicht gesehen“.

„Ich habe keinen Kopf“, antwortete die Krabbe wütend.

„Fliegen wie ich kannst du natürlich auch nicht“, sagte die Möwe selbstgefällig, „oder schwimmen oder im Watt so schnell herumlaufen wie ich. Ich glaube, du kannst gar nichts“. Damit flog die Möwe weg.

Die Krabbe war sehr gekränkt, daß sie von der Möwe ausgelacht worden war, und als ein Fischer des Weges kam, klagte sie ihm ihren Kummer. Der Fischer aber war ein Schalk und wollte der kecken Möwe eine Lehre geben. „Ich kann dir helfen“, sagte er freundlich, „warte hier nur kurze Zeit auf mich“. Er ging zu der Möwe und auch den andern Vögeln, denen sie schon von der lustigen Gestalt der Krabbe erzählt hatte, zu den Strandläufern und Rotschenkeln, den Kiebitzen und Regeupfeifern.

„Ihr habt die Krabbe ausgelacht“, sagte er, „doch jetzt sollt ihr einmal erleben, daß sie etwas kann, was ihr alle nicht könnt. Ihr müßt mit der Krabbe einen Wettlauf machen“.

Da fingen die Vögel an zu lachen und riefen: „Das wäre noch schöner, wenn wir nicht so schnell laufen könnten wie die dicke, runde Krabbe. Wir können gleich anfangen“.

„Es ist kein ganz gewöhnlicher Wettlauf“, sagte der Fischer. „Ihr müßt euch alle dort aufstellen, wo das Wasser aufhört, und müßt nach dem Lande schauen. Ich selber gehe seitlich am Wasser entlang und rufe euch dann. Nach der Seite aber dürft ihr nicht schauen“.

„Diesen Wettlauf gewinnen wir“, sagten die Wattvögel. Und am meisten freuten sich die Möwen und die Strandläufer.

Nun muß man wissen, daß ein Vogel nur dahin laufen kann, wohin er schaut. Als nun der Wettlauf begann, waren die Vögel zuerst ratlos. Sie versuchten mit ihren Beinen nach der Seite zu laufen, aber das wollte gar nicht gelingen, obwohl einige von ihnen so schöne hohe Stelzbeine hatten. Dann merkten sie aber, was sie tun konnten. Sie stürmten nach vorn zum Land ein gutes Stück voran, dort machten sie kehrt und liefen wieder dem Schnabel nach an den Strand, wo der Fischer auf sie wartete.

Ganz anders war es der Krabbe ergangen. Die Krabbe, das wußte der Fischer, kann nämlich vorzüglich nach der Seite laufen, was die Vögel nicht können. Die Krabbe rannte aus Leibeskräften und war in kurzer Zeit als erste bei dem Fischer angekommen. Wie staunten nun die Vögel, als sie von ihrem weiten Umweg bei dem Fischer ankamen und sahen, daß die Krabbe schon da war.

„Die Krabbe hat den Wettlauf gewonnen“, entschied jetzt der Fischer. „Ihr seht, sie kann etwas, was ihr nicht könnt, und keiner braucht den andern auszulachen. Wenn die Krabbe nicht so eine breite, seltsame Gestalt hätte, könnte sie auch nicht nach der Seite laufen. So aber vermag sie etwas, was nicht einmal die Löwen oder Pferde können, sondern außer der Krabbe nur der Mensch“. Da wurden die Vögel ganz still.

Die Krabbe ist noch heute stolz auf ihr Seitwärtslaufen und macht es in den possierlichsten Sprüngen und Zickzackwegen allen vor, die ihr am Strande zuschauen. Die Möwe heißt seitdem Lachmöwe, und man hört sie am Strand oft in einem schnarrenden Ton lachen. Die Wattenvögel aber rennen noch immer so schnell auf ihren hohen Beinen im Watt herum, als hätten sie miteinander um die Wette zu laufen.

Elisabeth Klein

„Frühes Training in fremden Zungen bewährt sich“

Eine grundsätzliche Richtigstellung

Wäre die Waldorfschule eine Versuchsschule, so würde sie sich in üblicher Weise eine psychologische Grundlage für eine neu zu erringende Pädagogik verschaffen. Sie würde naturwissenschaftlich-experimentell vorgehen und durch Tests Sicherheiten da zu erreichen suchen, wo man sich diese nicht mehr zutraut: in der Menschenkenntnis.

Aber die Waldorfschule, die in Stuttgart vor 33 $\frac{1}{3}$ Jahren entstand, war — so unfaßlich dies auch für viele Menschen ist — vom ersten Tage an keine Versuchsschule, obgleich sie mit unerhörten Neuerungen vor die Menschen hintrat. Dieses wäre niemals möglich gewesen, wenn sie nicht das einzigartige Schicksal gehabt hätte, von Rudolf Steiner mit einer Pädagogik beschenkt zu werden, die sich auf eine umfassende Menschenkenntnis gründete. So gab es hier von Anfang an kein Experimentieren mit den Seelen der Kinder, kein „Testen“ mit ihren Reaktionen, ihren Fähigkeiten; vielmehr handelte es sich um die *Verwirklichung* einer Erziehungskunst, die ausging von der Kenntnis des sich entwickelnden Kindes. Die Lehrer versuchten hineinzuwachsen in die umwälzenden Neuerungen, in diese manchmal ganz andersartigen Handhabungen der neuen Pädagogik.

Inzwischen wird Waldorfpädagogik an vielen Stellen der Welt geübt, beispielsweise auch in Amerika. Der Strom der neuen Ideen hat sich weithin ergossen, ist dabei aber auch in Kanäle gesickert, die nichts mehr von seinem Ursprung verraten. Und wenn immer wieder Einzelheiten, aus dem Ganzen der Waldorfpädagogik herausgeschnitten, als neueste Errungenschaften in der Kulturwelt propagiert werden, dann läßt es sich oft kaum mehr feststellen, ob ein bewußtes Verschleiern der Autorschaft solcher Ideen vorliegt oder nicht.

In den vergangenen Wochen erschien in mehreren Zeitungen die ausführliche Beschreibung einer pädagogischen Neuerung, die offenbar Aufsehen erregt hat und wegen ihrer Erfolge von Fachleuten lebhaft begrüßt wurde. Es handelt sich um die Feststellung: „Frühes Training in fremden Zungen bewährt sich.“ * Aus New Haven wird berichtet, daß die Yale-Universität Versuche an amerikanischen Volksschulen durchgeführt habe, wobei 8- bis 12jährige Kinder wöchentlich zweimal je 20 Minuten lang mündlichen Unterricht in der französischen Sprache erhielten. Der Lernerfolg war verblüffend, und es stellte sich die verwunderliche Tatsache heraus, daß dieser zusätzliche Unterricht keinerlei Belastung für die Kinder bedeutete. Das Experiment hatte also bestätigt,

* Die Welt, 31. 10. 52: Sprachen vor der Pubertät.

daß das günstigste Alter, um Fremdsprachen zu erlernen, die Vorphertätszeit sei. Die Yale-Universität hat daraufhin sofort Sonderkurse eingerichtet, um Lehrer heranzubilden für einen Sprachunterricht, der nun den jüngeren Kindern erteilt wird. Denn jetzt handelt es sich nicht mehr darum, ob man so früh beginnen solle, sondern wie man diesen Unterricht einzurichten habe. Allein in der Stadt Washington erteilt man an 109 Elementarschulen in solcher Weise Fremdsprachenunterricht.

Auch im deutschen Gebiet wird diese Erkenntnis als etwas anscheinend überraschend Neues in die Tat umgesetzt. * Wie die Zeitungen berichten, waren Untersuchungen vorausgegangen, die man im Psychologischen Institut Tübingen angestellt hatte: durch Tests konnte man nachweisen, daß das ideale Alter, um die Erlernung einer Fremdsprache zu beginnen, nicht das zehnte bis zwölfte Lebensjahr sei, sondern die Kinderzeit. Dieses Ergebnis wollte sich eine Göttinger Volksschul-Lehrerin zunutze machen, aber sie mußte sich die Erlaubnis zu einem Versuch an der Schule erst erkämpfen, denn „es war so neu und schlug allen bisherigen pädagogischen Prinzipien ins Gesicht“. Nun begann sie ihre Erfahrungen zu machen; und was sie erfuhr, stimmte mit dem, was die amerikanischen Volksschullehrer erlebten, völlig überein; sie übertraf die Amerikaner sogar darin, daß sie Englisch bereits mit *Siebenjährigen* zu lernen begann. „Nach einjähriger Unterrichtsarbeit sind sich alle Beteiligten darin einig: Der Göttinger Versuch, siebenjährige Volksschüler mit der ‚direkten Methode‘, also ohne Lehrbuch und Vokabelpauken, in die Anfangsgründe einer Fremdsprache einzuweihen, ist ein Erfolg.“ So wird in der Zeitung festgestellt.

Was hat die Waldorfschule dazu zu sagen? Zunächst ohne Umschweife die nüchterne und nicht zu widerlegende Tatsache: Seit Bestehen der Waldorfschule lernen hier die Sechs- bis Siebenjährigen der ersten Klasse bereits *zwei* Fremdsprachen, nämlich Französisch und Englisch! Selbstverständlich ohne Lehrbuch und Vokabelpauken. Es waren auch keine „theoretischen Tests“, durch die Praxis zu bestätigen. Dahinter steht vielmehr Rudolf Steiners Einsicht in die leiblich-seelisch-geistige Entwicklung des Kindes, durch die wir verstehen können, warum sich diese Zeit für den fremdsprachlichen Anfangsunterricht als so günstig erweist.

Das Kind hat ja schon einmal in seinen ersten Jahren eine Sprache erlernt: seine eigene Muttersprache. Niemand hat sie ihm beigebracht, es lernte sie selbst wie das Gehen und das Denken. Sechs Jahre später: wieviel Mühe muß schon aufgebracht werden, um ihm eine andere Sprache beizubringen! 14 Jahre

* Stuttg. Nachrichten, 8. 1. 53: Fremdsprachen — ein Kinderspiel; Eßlinger Zeitung, 8. 1. 53: Englisch für Kinder und ohne Bücher; u. a.

später: welcher noch größere Aufwand an Fleiß und an Anstrengung des Intellekts, um Wortschatz, Grammatik und Sprachgewandtheit zu erringen! Und beim Fünfzigjährigen? Die Erfahrungen zeigen eindeutig, wie das Erlernen einer *ersten* Fremdsprache sich immer schwieriger gestaltet, je älter man ist.

Bevor es denken kann, lernt das kleine Kind zu sprechen. Die Denkkräfte sind es also nicht, die das Kind dazu benötigt. Es sind vielmehr Kräfte, die allmählich verlorengehen. In einem noch traumhaften Bewußtsein nimmt das Kind wahr, was ringsumher vorgeht an Gesten, Gebärden und Bewegungen; es hat den lebhaftesten Drang, diese Bewegungen nachzuahmen, wie es sich überhaupt als nachahmendes Wesen in die Welt hineinlebt. So nimmt das Kind die Sprache auf, die ja selbst eine verinnerlichte Gebärde ist. Zuerst lallend, dann sind es einzelne Wörter, allmählich äußert sich das Kind zusammenhängender, schließlich kommt es zur Vollendung eines Satzes. Für manche Kinder bringt es die Lebenssituation mit sich, daß sie vielleicht mit drei oder vier Jahren unter den Einfluß einer anderen Sprache geraten, und die Kräfte der Nachahmung verhelfen ihnen zu einem überraschend schnellen Gebrauch der neuen Sprache. Man beobachte, wie bald sich spielende Kleinkinder verschiedener Nationalität miteinander verständigen.

Allmählich verklingen die Nachahmungskräfte, um einem neuen Vermögen Platz zu machen. Dies geschieht am Ende des ersten Lebensjahrsiebents, wenn der Zahnwechsel einsetzt und das Kind, ausgestattet mit den Kräften des Gedächtnisses und des Lernvermögens, nun schulreif wird. Daß wir in diesem Augenblick, wenn die Sechs- bis Siebenjährigen in die Schule kommen, mit dem Erlernen zweier Fremdsprachen beginnen, hat schon manchen Menschen befremdet, der die Grundsätze der Waldorfpädagogik zu kennen glaubte, da ja gerade die Waldorfschule für ein langsames Vorwärtsgehen bekannt ist. Wir sind aber als Erzieher in der glücklichen Lage, zu diesem Zeitpunkt noch die allmählich verklingenden Nachahmungskräfte ansprechen zu können, zugleich aber schon die neu erwachten Gedächtniskräfte einsetzen zu dürfen, ja sogar zu sollen. Das ist eine einmalig günstige Situation! Wer sie nicht nützt, der hat viel versäumt.

Noch läßt sich in dem Verfahren des Lehrers einiges vergleichen mit der Art, wie das Kind die Muttersprache erlernt — nur bringt man ihm jetzt *bewußt* bei, was es vor sechs Jahren unbewußt nachahmend aufnahm. Aber noch immer darf es in einem vorintellektuellen Stadium bleiben. Ohne Grammatik und Regeln und Vokabelpauken, ohne Schreiben und Lesen lernt es wie damals das Sprechen am Sprechen.

Aus dem, was auf diese Weise allmählich als sprachliches Können erworben wird, werden später, nach drei bis vier Jahren, die Anfänge der Grammatik

herausgeholt — denn auch hier gilt wie vor sechs Jahren: erst das Sprechen, dann das Denken!

Allerdings muß ein solcher Anfangsunterricht eingetaucht sein in ein künstlerisches Element, in das Bildhafte der Sprache wie auch in das Rhythmisch-Musikalische ihres Klanges. Zu beidem hat das Kind im zweiten Lebensjahrsiebent eine tiefe Beziehung; deshalb wird es mit größter Freude diesen Unterricht erleben, und die Befürchtung, daß man den Schulneuling mit zwei Fremdsprachen zu sehr beanspruche, wird hinfällig, wenn man bedenkt, wie das Ansprechen der Phantasie durch das Bildhafte der Sprache ebensowenig ermüdet wie das In-Bewegung-Setzen des Rhythmisch-Musikalischen im Kinde. Wer diesen Unterricht in richtiger Weise zu geben vermag, wird das Kind nur erfrischen, beleben und gesünder machen, als es vorher war.

Das Kind spricht nach, ohne daß es jedes Wort versteht — es wird allmählich immer mehr verstehen. Aber vor allem: wie spricht es nach? Sein Leib ist noch so weich und bildsam, daß es normalerweise ohne jede Not auch die schwierigen Laute der fremden Sprache nachformt. Und mit welcher Lust geschieht das! Es ist völlig darin in dem sprachlich-klanglich-musikalischen Element, und keinerlei Befangenheit hemmt diese Tätigkeit, kein Bedachtsein auf Wirkung nach außen verdirbt seine selbstlose Hingegebenheit in einer solchen Übung. Die gleichen Aussprache-Übungen mit Sechzehnjährigen fallen beträchtlich anders aus; da begegnet uns manche Hemmung und Unlust, manche Schwierigkeit in der Handhabung der sich allmählich verhärtenden Sprachwerkzeuge!

Den Fremdsprachen-Unterricht in der untersten Schulklasse mit der notwendigen Lebendigkeit und Beweglichkeit ganz aus der Phantasie und dem Künstlerisch-Rhythmischen (nicht aus dem Intellekt und dem Lehrbuch) heraus zu gestalten, ist ein Stück Erziehungs-„Kunst“!

Fragen wir nun, wie das am Anfang beschriebene Göttinger Experiment zu beurteilen sei, so könnte man vielleicht geneigt sein, mit vollem Herzen dieser richtigen Einzelmaßnahme zuzustimmen, die sich doch so bald als ein „Erfolg“ erwiesen hat. Und doch muß von der Waldorfschule aus in aller Deutlichkeit gesagt werden, daß, wenn zwei das gleiche tun, es nicht das gleiche ist. Die Waldorfpädagogik ist ein in sich geschlossenes Ganzes, das, als solches Ganzes durchgeführt, seine gesundende erzieherische Wirkung auf die Kinder überall erweisen kann. Aber irgendeine Maßnahme herauszuschneiden, stellt den erzieherischen Wert in Frage.

Worin bestand in Göttingen der Erfolg? In einer gesteigerten und verfrühten Leistung, die ohne sonderliche Belastung der Kinder erzielt werden konnte. Die Fragestellung der Waldorfpädagogik ist nicht die nach einer Steigerung und

Verfrühung der Leistung, sondern diese: Wirke ich mit dieser oder jener Maßnahme leiblich-seelisch gesundend auf die Entwicklung des Kindes? Würde beispielsweise dieser verfrühte Sprachunterricht von jemandem erteilt, der eine *intellektuelle* Note hineinbrächte statt einer *künstlerisch-phantasievollen*, dann wäre nur Schaden an der Entwicklung des Kindes angerichtet und eine Verschiebung des Fremdsprachen-Beginnes bis zum 12. Lebensjahr durchaus vorzuziehen!

Es muß sich rächen, wenn man eine „ertestete“ Einzelmaßnahme anwendet, statt eine Pädagogik aufzubauen auf der Ganzheit einer menschenkundlichen Einsicht.

Martha Haebler.

Rhythmus

Wenn man die Aufgabe der Schule, zum mindestens bis zum 14./16. Lebensjahre, nicht nur darin sieht, Wissen zu übermitteln, sondern vor allen Dingen darin, die Kräfte und Fähigkeiten des Kindes zu stärken, damit es den tausenderlei Gefahren des modernen Lebens mit starker Persönlichkeit und in ruhiger Lebenssicherheit entgegen-treten kann, so muß die Schule zu einem wichtigen Hilfsmittel greifen, das Rhythmus heißt. Aber nicht nur für die Schule, sondern auch für eine gesunde Erziehung im Elternhaus ist der Rhythmus von entscheidender Bedeutung.

Rudolf Steiner hat bei der Begründung seiner, d. h. der Waldorfschul-Pädagogik, immer wieder darauf aufmerksam gemacht, welch ein wesentlicher Unterschied — von Übergangsformen abgesehen — zwischen Mineral (also Steinreich) und Pflanze besteht. Die Pflanze entwickelt aus dem eigenen Inneren ihre eigene, artgemäße Gestalt, nimmt Nahrung auf, assimiliert im Licht und pflanzt sich fort. Alle diese die Pflanze vom Mineral unterscheidenden Eigenschaften als Einheit zusammengenommen, nennt Rudolf Steiner „die Bildekräfte“ oder auch „die Wachstumskräfte“ oder „die Lebenskräfte“. Pflanze, Tier und Mensch haben sie gemeinsam. Von ihnen hängt, auch beim Menschen, zu einem wesentlichen Teile die Gesundheit des Leibes und der Seele ab. Es gilt also für den Erzieher, ihre Gesetze zu studieren und sich weitgehend nach diesen Gesetzen zu richten.

An der Pflanze, wo die Bildekräfte am ungetrübtesten in Erscheinung treten, weil sie von keinem Seelischen gestört werden, lassen sich ihre Gesetze auch am leichtesten ablesen. Nun ist die Pflanze ganz und gar abhängig — wenigstens in unseren Breiten — von dem Wechsel von Frühling, Sommer, Herbst und Winter, von dem Rhythmus von Tag und Nacht, von dem rhythmischen Wechsel der Mondphasen. — Am alten Menschen, der sich schon langsam vom Leben löst, in dem also auch die Bildekräfte wieder reiner in Erscheinung treten, können wir studieren, wie sehr auch im Menscheneiße Rhythmus und Regelmäßigkeit Gesetze der Bildekräfte sind. Wenn wir bessere Beobachter wären oder das Baby sich deutlicher äußern könnte, würden wir auch an ihm dieses Gesetz ablesen können. Rudolf Steiner wollte, daß den kleinen Kindern bis auf die Minute pünktlich die Nahrung gereicht würde, und entsprechend gilt dies für die ganze Kindheit.

In der Arbeit der mit den Waldorfschulen nach Rudolf Steiners Pädagogik arbeitenden heilpädagogischen Heimen hat sich immer wieder der große beruhigende und harmonisierende Einfluß eines streng regelmäßigen Tageslaufes ergeben. Die Eltern, die aus allen möglichen Gründen den Kindern darin nachgeben, daß sie einmal früher,

einmal später zu Bett gehen dürfen, als es ihre Zeit ist, tun diesen nur einen Gefallen für einen kurzen, flüchtigen Augenblick und nicht ohne Schaden für das spätere Leben.

Ebenso wichtig wie der Rhythmus und die Regelmäßigkeit im Essen und Schlafen ist der Rhythmus im Wochenverlauf. Für das Schulkind ergibt er sich schon in gewisser Weise durch den Stundenplan und dadurch, daß der Sonntag schulfrei ist. Aber auch daheim und für das kleinere Kind sollte sich der Sonntag vom Alltag unterscheiden. Kürzlich hörte ich im Vorbeigehen auf der Straße ein kleineres Kind einer größeren Schwester gegenüber klagen: „Heute ist aber ein langweiliger Tag!“, worauf die Schwester antwortete: „Ja, heute ist Sonntag; Sonntage sind immer langweilig.“ Das nun darf nicht der Unterschied zwischen Alltag und Sonntag sein. Man sollte sich mühen, über den Sonntag einen hellen Schein zu breiten, so, daß das tägliche „graue“ Einerlei des Alltags rhythmisch unterbrochen wird von dem hellen Festesschimmer des Sonntags. Dabei muß man sich immer gegenwärtig halten, daß Kinder durch liebevolle Kleinigkeiten, wie einen besonders schön gedeckten Frühstückstisch, einen Ausflug, einen Spaziergang mit dem Vater, eine Erzählstunde mit den Eltern, mehr zu beglücken sind, als durch Dinge, die viel Geld kosten, und durch die die Eltern sich doch oft nur die Kinder vom Leibe halten wollen. Darüber, daß der Kinobesuch für das Kind nicht zum Sonntag gehören sollte, braucht man keine Worte zu verlieren.

Von großer Wichtigkeit ist, daß sich dem Kinde das Jahr rhythmisch gliedert. Der Jahresrhythmus geht beim Kinde bis tief in sein unterbewußtes Erleben so, daß es zu ganz bestimmten Wochen ganz bestimmte Spiele über weite Landstriche hin spielt, z. B. um Ostern hin das „Hickelhäuschen“. Man tut dem Kinde für das ganze Leben sehr viel Gutes, wenn man es recht intensiv Frühling, Sommer, Herbst und Winter bewußt erleben läßt. Die Waldorfschulen tun es in ihrem Unterricht, aber man sollte auch daheim die Feste und vor allem die Geburtstage Tage sein lassen, die sich hoch über die anderen hinausheben. Und nun wieder nicht durch kostspielige Dinge, sondern durch kleine, immer wiederkehrende und sich alle Jahre gleichbleibende Zeremonien. Das Kind lebt in dem Alter, in dem auch in der Menschheit die festen Zeremonien ihre Aufgabe und Berechtigung hatten.

Es ist unter den heutigen Verhältnissen sicher oft schwer, den Kindern das zu geben, was das Gesetz der Bildekräfte an Rhythmus und Regel fordert. Aber gerade für unsere nervösen und von allen Seiten von Gefahren bedrohten Kinder ist die Beachtung dieses Gesetzes von besonderer Wichtigkeit.

Herta Schlegelndal

LESERBRIEFKASTEN

Zur Einrichtung einer Frage-Ecke

Ein Jahr lang ist mir nun Ihre Zeitschrift zugesandt worden. Es steht mir nicht zu, sie zu begutachten. Der gesamte Inhalt ist für mich anregend, fruchtbar, begeisternd oder erschütternd. Nichts davon könnte mich kalt lassen. Aber ich suche doch oft etwas Bestimmtes darin, das ich nicht finde. Deshalb möchte ich einmal anfragen: Könnte man nicht einen Frage- und Antwortkasten einrichten, wo bestimmte Leserfragen pädagogischer Art gestellt und beantwortet werden? Eine Hauptvoraussetzung für die Zumutbarkeit dieser zusätzlichen Belastung für die Herausgeber scheint mir die Frage, ob noch viele Leser der

Zeitschrift sich in ähnlicher Lage befinden wie ich, nämlich nicht am Ort einer Waldorfschule, auch nicht in ihrer Nähe, dennoch voller pädagogischer Fragen, für die sich selbst die Antwort aus den Schriften Rudolf Steiners zu erarbeiten die Zeit fehlt, und nicht wissend, wen man damit behelligen darf. Denn selbstverständlich wäre es erwünschter, man könnte solche Fragen mündlich besprechen. Der Einwand, daß man in diesen Dingen ohne konkrete Kenntnis der betr. Eltern und Kinder schlecht einen verantwortlichen Rat geben könne, liegt wohl nahe. Aber ist es nicht möglich, im Kopf der gedachten Frage-Ecke, zumindest bei Einführung dieser Einrichtung gewisse Forderungen an die Leser zu stellen hinsichtlich Präzision und Kurzfassung ihrer Fragen? Die schriftliche Fixierung dürfte im allgemeinen doch dem gründlicheren Durchdenken der Fragen, ihrer besseren Formulierung usw. zugute kommen. Insofern ist es vielleicht nicht einmal zeitraubender als die mündliche Unterredung.

Erwähnen möchte ich nur noch, daß ich mehr als einen Lehrer an staatlichen Schulen weiß, die mit Freude Ihre Zeitschrift lesen und auch zuweilen unterrichtspädagogische Fragen haben mögen, obwohl gerade hier ja diese Blätter besonders viel bieten.

Dr. Raimund Walther, Bibliothekar.

Wir freuen uns über den Vorschlag und sind gern bereit, an dieser Stelle auch in größerem Umfang, als es bisher geschehen ist, derartige Leserzuschriften zu beantworten oder aber, wenn es sich nicht um allgemein interessierende Fragen handelt, briefliche Auskünfte und Hinweise zu geben.

Die Redaktion.

Was halten Sie von Prüfungen, Zeugnisnoten, Tests?

Kurze Antwort auf immer wiederkehrende Fragen

Prüfungen sind ausgezeichnet, wenn sie dem Jugendlichen, dem sein Schicksal ergreifenden Menschen auferlegt werden, damit er seine Kräfte an allgemeinen Maßstäben messe — in die Schule gehören sie überhaupt nicht. Die Schule sollte allen, die es wünschen, allgemeine Menschenbildung vermitteln und dürfte keinen „Berechtigungsschein“ als Ziel haben. Wer an die Hochschule gehen will, müßte dort seine Eignungsprüfung ablegen, wie es bei jeder anderen Berufswahl auch ist. Das Abitur oder eine ähnliche Prüfung (Hochschulaufnahme-Gespräch) ist das Tor zur Hochschule und gehört deshalb dorthin. Wenn das Abitur als Zwangsjacke des Schülerlebens von den Schulen genommen würde, würden endlich alle um die Erziehung wahrhaft Bemühten aufatmen können.

Daß Zeugnisnoten unzureichend sind, kann man in jeder pädagogischen Zeitschrift lesen. Doch bleibt auch ein Textzeugnis, das charakterisiert und nicht

aburteilt, eine halbe Maßnahme, wenn nicht eine weitere Konsequenz gezogen wird: kein Sitzenbleiben und Repetieren der Klassen! Angst ist ein Dressurmittel, keine Erziehungsmaßnahme. Die aus Liebe zur Sache gesteigerte Leistung ist menschlich bereichernd — die aus Angst gesteigerte Leistung ist der Anfang aller unsozialen Instinkte.

Auch der Test ist keine erzieherische Maßnahme und gehört daher nicht in die Schule! Er diagnostiziert ohne Liebe. In der Erziehung sollte aber keine Maßnahme getroffen werden, in der nicht Liebe und Vertrauen waltet. Neugier, die in den Seelenfalten wühlt, mißbraucht das Vertrauen. Der Erzieher wird manche Erkenntnis später gewinnen: als der testende Psychologe. Das ist nicht schlimm. Manches Schlechte wird er gar nicht erst zu konstatieren brauchen, weil in der inneren Verbindung von Lehrer und Kind manche Schwächen des Kindes Haltekraft finden und manche „Komplexe“ sich auflösen. Die Wege, auf denen sich Diagnose (wie sie der Test bietet) und Heilung (wie sie im erziehenden Tun angestrebt wird) begegnen, sind vielfältig: die Stoffauswahl einer Stunde kann einmal auf ein Kind zugeschnitten sein; individuelle Aufgabenstellungen, vor allem künstlerischer Art, das Unterrichtsgespräch, Gespräche nach dem Unterricht, Hausbesuche und Elternabende gehören hierher. Auch dramatische Aufführungen aus dem Unterrichtsstoff (für die Kinder der Klasse geschrieben), Klassenwanderungen und anderes mehr sind in der Hand des Erziehers das Handwerkszeug, mit dem er Diagnose und Heilung zugleich handhaben kann.

Zur inneren Vorbereitung des Waldorflehrers auf seinen Unterricht gehört, daß er sich lebendige Bilder seiner Kinder in der Seele ausmalt. Eine solche innere Beschäftigung mit den Kindern ruft noch andere Kräfte der Verständigung und des Kontaktes auf, als sich aus einem Rezept je ergeben können: es wird moralische Phantasie erweckt. Wie oft berichten Lehrer, daß sie nach längerer Beschäftigung solcher Art mit einem Kinde plötzlich einen Einfall hatten — mitten im Unterricht —, wie durch ein Wort oder einen Auftrag diesem Kinde entscheidend zu helfen war. Erzieherphantasie zu haben, ist erlernbar.

Auch über die Schulreife der Lernanfänger entscheiden an den Waldorfschulen Schularzt und Lehrer *ohne Test*. Kein Kind bleibt sitzen, keine Zeugnisnoten und Prüfungen werden als Anpeitscher der Leistungen gebraucht. Zwölf Jahre werden so alle, die es wollen — Handwerker und zukünftige Akademiker —, nebeneinander auf der Schulbank einer Menschenschule erzogen. Wer das Abitur machen will, besucht zusätzlich eine Vorbereitungs-klasse, die nicht mehr zum Lehrplan der Waldorfschule gehört und solange an der Schule gehalten werden muß, bis das Abitur an die Hochschule übergeht. Die Erfahrungen sind die besten: sich spät entwickelnde oder lange verträumte

Kinder bleiben bis zum Erwachen ihrer persönlichen Aktivität in der zu ihnen gehörenden Altersgemeinschaft. Sie sind am Ende oft die Aktivsten und Lebenstüchtigsten. Die Zahl der zum Abitur geführten Kinder ist prozentual höher als bei den Staatsschulen, die Leistungen trotz erschwelter Prüfungsbedingungen gut.

Die zusätzlichen künstlerischen und handwerklichen Fächer erweisen sich für die gesamte Ausbildungsökonomie als praktisch. Sie sind keine verlorene Zeit, sondern steigern die allseitige harmonische Persönlichkeitserziehung. Die Schullaufbahn der Kinder wird nicht geknickt. Schwierige und faule Schüler, die es auch bei uns gibt, beanspruchen ihre Lehrer besonders — gerade sie brauchen die Ansprache, die ihrem Alter entspricht, um über ihre schlechten Zeiten hinwegzukommen; gerade sie dürften nicht sitzen bleiben.

Ein Beispiel aus Amerika: Eine amerikanische Waldorfschule gehört unter die privilegierten Schulen, die ihre Schüler auf die angesehensten amerikanischen Universitäten *ohne* Prüfung schicken dürfen. Bisher haben sich diese Studenten — auch von anderen Schulen — ausnahmslos bewährt. Wenn schon etwas von Amerika übernommen werden muß, dann sollte es nicht die abgestandene Psychologie der mechanisierenden Testverfahren sein — die sich höchstens für beruflich-technische Eignungsprüfungen und da auch nur bedingt bewähren — sondern eine ähnliche Großzügigkeit, es auch einmal ohne Prüfungen zu versuchen. (Vgl. Seite 64.) Es erhebt sich die Frage: Wann wollen die freien Universitäten endlich für die freien Schulen eintreten? *vk.*

Vom rechten Schubkarrenfahren

Als ich noch selbst auf die Waldorfschule ging, beschloß ich mit einem Klassenkameraden, in den Osterferien in einer Schokoladenfabrik zu arbeiten, um auf diese Weise etwas Geld zu verdienen. Es war herrlich, die großen Wannen auszukratzen, in denen die Schokolade zubereitet wurde, denn wir durften nach Herzenslust schlecken. Allerdings verloren wir bald den Appetit, denn der süßliche intensive Schokoladenduft, der das ganze Haus erfüllte, widerstand uns.

Als nächste Aufgabe sollten wir vor dem Gebäude einen Haufen Erdaushub auf die andere Seite karren. Der Weg führte über die Zugangstreppe von der unteren Straße, die tief in den Abhang, an dem das Haus lag, eingeschnitten war. Wir legten eine dicke Bohle von einer Seite zur anderen, füllten unsere Schubkarren mit Erde und fuhren hinüber. Die Arbeit machte uns Spaß, da jede Überfahrt gelang.

Als wir in der Arbeitspause unsere mitgebrachten Brote vesperten, setzten sich ein paar Arbeiter zu uns unter den Baum. Als sie erfuhren, daß wir noch auf die Schule gingen und warum wir hier waren, sagte einer von ihnen: „Ja, ich hab' Euch die ganze Zeit zug'schaut, wie Ihr das anpackt. Ihr habt doch heut net zum erstenmal Schubkarren g'fahra?“ — Da erst ging uns ein Licht auf — wir schauten uns an und sagten mit berechtigtem Stolz: „Ja, wir gehen auch auf die Waldorfschul', und dort haben wir Gartenbau!“ — *B. F.*

VON NEUEN BÜCHERN

„Geliebtes unglückliches Kind“

Unter diesem Titel hat Pearl S. Buck, die berühmte Chinaschriftstellerin und Nobelpreisträgerin, ein Buch geschrieben. Man wußte, daß sie einige Kinder adoptiert hat, aber kaum jemand wußte, daß sie ein einziges, eigenes, geistig nicht normales Kind, ein Mädchen, geboren hat. Aus dem Leben dieses Mädchens, das immer ein Kind geliebt ist, erzählt Pearl S. Buck. Als „eine, die es weiß“, gibt sie die Tragödie ihres Lebens preis. Sie möchte den Eltern, die dasselbe Leid zu tragen haben, mit ihrer Erfahrung helfen. Sie spricht von der ersten Angst, als das schöne gesunde Mädchen mit drei Jahren noch nicht sprechen kann, wie sie da erst — sie lebte in China — aufmerksam wird auf den starrenden Blick der sanften Kinderaugen und auf die geringe Kraft des Aufmerkens, wie auch auf gewisse sinnlose Bewegungen. In China war zu jener Zeit vor den Weltkriegen noch jeder Mensch eingebettet in uralte Familientradition, unter einem Dache hauste die Großfamilie, auch krüppelige, irrsinnige oder blinde Familienmitglieder lebten mit ihren Anverwandten und wurden gepflegt. Aber Pearl S. Buck ist Amerikanerin, sie reist mit ihrem Kind nach Amerika, um gute, bessere, die besten Ärzte zu konsultieren. Sie erlebte, wie unterwegs gleichgültig-mitleidige Blicke das Mädchen treffen und wie die Menschen flüstern, daß das Kind „rappelig“ ist. Das Kind ist glücklich, es tanzt und lacht den ganzen Tag. — Psychiater und Drüsenspezialisten verträsten in immer neuen Untersuchungen, kostspielige langdauernde Kuren werden gemacht. Die Mutter versucht, das inzwischen schulpflichtige Kind selbst zu unterrichten, mit unendlicher Geduld und in harter Ausdauer lernt es die Anfangsgründe von Schreiben und Lesen. Da, nach einer Lektion, merkt Pearl S. Buck, daß ihr Kind schweißnaß ist und daß es nichts von dem Gelernten versteht, daß es nur der Mutter zuliebe aufzumerken versucht. Ein wenig später sagt ihr ein ehrlicher Arzt: „Ihr Kind kann niemals normal werden. Täuschen Sie sich nicht. Sehen Sie der Wahrheit ins Auge. Trachten Sie einen Platz zu finden, wo Ihr Kind, das immer Kind bleiben wird, glücklich sein kann. Trennen Sie sich von ihm.“

Nun beginnt die Wanderung der Mutter durch die Staaten von Nordamerika, sie will das richtige Heim für ihr Mädchen finden. Furchtbar ist die Schilderung einer der staatlichen Bewahranstalten; wie kleine Tiere hocken die unglücklichen Kinder in qualvoller schmutziger Enge auf dem Fußboden beieinander. Frau Buck lernt viele private Heime für abnorme Kinder kennen, und die teuren sind nicht immer die besten. Sie sieht sich die Menschen an, sie achtet auf den Leiter, die Pflegerinnen, und fragt sich immer, ob sie gerade diesen ihr kleines Mädchen anvertrauen solle. Noch immer lebt sie eng zusammen mit ihrem Kind. Und sie bekennt: „Mein hilfloses Kind hat mich viel gelehrt. Ich komme aus einer Familie, die für Dummheit und Trägheit nur Ungeduld kennt, und diese Unduldsamkeit gegenüber Geistern, die weniger lebhaft waren als die unseren, nahm ich in mich auf. Dann wurde dieser erbarmungswürdige Geist, der gegen ein unbekanntes Hindernis kämpfte, in meine alleinige Obhut gegeben. Konnte ich ihn verachten für etwas, das nicht sein eigenes Verschulden war? Das wäre die grausamste Ungerechtigkeit gewesen. Während ich seine schwachen Fähigkeiten herauszufinden suchte, war ich durch Liebe und Gerechtigkeit gezwungen, Geduld zu lernen. Zarte, sorgliche Geduld. Es war nicht immer leicht . . . Die Gerechtigkeit aber räsionierte mit mir: Auch dieser Geist hat das Recht auf seine volle Entwicklung. Sie mag sehr gering sein, aber sein Recht darauf ist so gut wie meines, so gut wie das

irgend eines anderen . . . So lernte ich Achtung und Ehrfurcht vor jedem menschlichen Geist. Mein Kind lehrte mich klar verstehen, daß alle Menschen in ihrem Menschentum gleich sind und daß alle die gleichen Menschenrechte haben.“

Die Mutter fand das Heim, das ihr Mädchen aufnahm; ein gütiger alter Mann war der Leiter von Vineland in New Jersey. Sie sagte ihm: „Mein Kind besitzt einen außerordentlich lauterer Charakter. Es scheint Täuschungen zu fühlen und wird sie nie dulden. Meine Tochter ist ein sehr reinliches Kind, schmutzige Kleider will sie nicht leiden. Ihr Sinn für Würde ist vollkommen, niemand darf sich Freiheiten mit ihrer Person herausnehmen. Auch Grausamkeit kann sie nicht ertragen.“ Sie riß sich los und ließ ihr geliebtes Kind in dem Heim. Und zeitweise erschien ihr ihr Tun als der Gipfel der Grausamkeit. Nach einem Monat darf sie den ersten Besuch machen. Aber sie kann nicht berichten, daß ihr kleines Mädchen glücklich ist. „Sein verwirrtes Gesichtchen, seine klägliche Freude brachte alle die Zweifel wieder, und ich war bereit, seinen Koffer zu packen und es heimzuziehen.“

Das Kind blieb in Vineland und für Pearl S. Buck hieß es, Geld verdienen, um die Zukunft des Kindes zeitweilig und über ihr eigenes Leben hinaus zu sichern. Sie bleibt in Amerika, weil sie ihre Tochter viel besuchen will, später darf diese auch auf Tage zu ihr kommen. Aber aus der Gattin, Mutter und Hausfrau wird nun, herausgeboren aus der Tragödie vieler Jahre und genährt von der immerwährenden Liebe, die große Schriftstellerin. Das Leben der armen chinesischen Bauern schildert sie in herzwarmer treuer Offenheit: „Die gute Erde“, „Das geteilte Haus“, „Ostwind — Westwind“. Hunderttausend Menschen in allen Kulturstaaten lesen die Bücher, die Lebensweisheit und unvergänglichen Lebensmut ausstrahlen. Aber hinter dem Werk der Dichterin steht leuchtend die Doppel-Schicksalsspur, die den Erdenweg der Mutter mit dem ihres geliebten unglücklichen Kindes verband.

Lisa de Boor

*

Pearl Buck möchte anderen Eltern mit ihrer Erfahrung helfen als „eine, die es weiß“. Weiß sie es wirklich? Vor der schwerwiegenden Schicksalsfrage: „Warum muß mir das geschehen?“ steht sie hilflos und resignierend: „Auf diese Frage konnte es keine Antwort geben — und es gab auch keine.“ So versucht Pearl Buck, „dem Sinnlosen einen Sinn zu geben“. Sie hat das Gefühl, das eigene Leben sei mit dem des Kindes abgeschnitten, da der Strom der Generationen zum Stillstand kam. Aber in irgendeiner Art, wünschte sie, sollte auch das Leben ihres Kindes zählen, nämlich dadurch, daß es für seine Generation von Nutzen wäre: „Wir müssen irgendwie herausbekommen, woran es liegt, daß so viele Menschen sich nicht zur vollen geistigen Kapazität entwickeln. Es muß heilbare Ursachen dafür geben . . . Daß Kinder geboren werden, die niemals zu ihrem vollkommenen Ich heranwachsen, ist nicht notwendig.“ Sie sieht die Bestimmung dieser Kinder darin, durch ihr Dasein der Wissenschaft zu helfen, die Ursachen der Geisteskrankheiten zu erkennen und zu heilen: „Wenn ihr Zustand dazu beiträgt, die Menschen erkennen zu lassen, wie unnötig diese Tragödien sind, wird ihr Leben in all seiner Verkümmerng doch nicht sinnlos gewesen sein.“ Mit solchen Worten endet das Buch, dessen Tragik nicht in dem geschilderten Kinderschicksal liegt, sondern in der Tatsache, daß diese kluge, vielgereiste Frau, die lange Zeit in der östlichen Welt lebte, doch so sehr in der westlichen materialistisch-naturwissenschaftlichen Vorstellungswelt befangen ist, daß ihr nur dieser Trost zu ersinnen bleibt. Es ist ein verzweifelter Trost.

Sie hat die bedeutendsten westlichen Kapazitäten aufgesucht, um zuletzt hören zu müssen, daß ihr Kind unheilbar ist; doch nirgends scheint ihr jemand begegnet zu sein, der vom Geheimnis der menschlichen Inkarnation wußte, von der Individualität, die nicht in der Geschlechterfolge weiterlebt, sondern sich wieder und wieder verkörpert und deren unvollkommene Verkörperungen keine verlorenen zu sein brauchen. Nirgends hörte sie von einer aus Geisterkenntnis geborenen Heilpädagogik.

Mit der naiven Fortschrittsgläubigkeit des Amerikaners ist sie überzeugt, die sogenannten Geisteskrankheiten ließen sich eines Tages abschaffen, wenn nur genügend Geld für die medizinische Forschung aufgebracht würde. Die erschreckende Zunahme dieser Krankheiten gerade in der westlichen Welt gibt zu denken. Schwachsinnige Chinesenkinder hat Pearl Buck nie gesehen: „Es scheint sehr wenige zu geben, und die, die es gibt, bleiben, zärtlich gepflegt, zu Hause.“ Vor allem aber haben, wie sie selbst berichtet, die Chinesen eine viel unbefangene Einstellung allen menschlichen Gebrechen gegenüber, nehmen sie als Schicksal und sind überzeugt, daß es für jemanden, der in einer Hinsicht behindert sei, in einer anderen einen Ausgleich gäbe. „Ihr Geist hat die Augen noch nicht geöffnet“, meinen die chinesischen Freunde von Pearl Bucks zurückgebliebenem Kinde. Die junge chinesische Pflegerin aber sprach es aus, als sie der Mutter das neugeborene, ungewöhnlich schöne und klug blickende Mädchen entgegenhielt: „Dieses Kind hat eine besondere Bestimmung“. Sie mag damit etwas Wesentlicheres ausgesprochen haben, als es Pearl Buck wissen kann. Die in Mitteleuropa inaugurierte Geisteswissenschaft Rudolf Steiners sagt die Antwort.

Helmut Sembdner

Handbuch des Maskenspiels

Von Lou Hoefnagels, Don Bosco-Verlag, München 1952, 70 S., Preis 3,90 DM.

Aus langjähriger Praxis gibt Hoefnagels in seinem kleinen Handbuch die Grundlagen des Maskenspiels; seine einfachen und klaren Schilderungen (mit Skizzen) setzen uns nicht nur in den Stand, mit den einfachsten Mitteln an das Maskenbilden heranzugehen, sie teilen uns auch zugleich etwas von der Begeisterung mit, die dieses Spiel erweckt. Von der einfachsten Maske aus einem Bogen Papier, über Masken aus Papiermaché, Leinen, Leder, bis zur Abnahme einer „Totenmaske“ gibt er seine handwerklichen Erfahrungen und Kniffe preis. Sowohl die historische Einleitung wie sein Ziel, Maskenspiele in Jugendgemeinschaften anzuregen (Stegreifspiele, Aufführungen, Gestaltung heiterer Abende), geben dem Buch einen besonderen Wert.

Über die pädagogische Anwendung vom Maskenbilden und Maskenspiel will und kann dieses Buch nichts aussagen. Welchem Alter und welchen Kindern wird man die Anregung zum Maskenbilden geben? Sollte es in der Schule aufgegriffen werden, wenigstens bei bestimmt gearteten Klassen? Es könnte in der Handarbeit, im Handwerk und Plastizieren, es könnte aber auch in den Epochen des Deutsch- und Geschichtsunterrichtes auftreten. Auch der Sprachunterricht dürfte entsprechende dramatische Szenen unter künstlerisch geformten Masken spielen, und zwar sowohl kleine Stegreifstücke, wie auch vorbereitete Texte. Denn das Maskenspiel ist vornehmlich Bewegungsspiel und nimmt manchem Sprecher die Scheu, was gerade dem Fremdsprachlichen zugute kommen kann. Das Buch von Hoefnagels wirkt so anregend, daß man sich zu intensiver Beschäftigung mit der Maske

gedrängt fühlt. Die Maske muß das Überpersönlich-Typische, den Charakter suchen, und im Spiel verlangt sie die bewußte Gestikulation, die Sprache des ganzen, sich bewegenden Körpers. Aus diesem Grunde wird die Beschäftigung mit der Maske erst nach dem zwölften Lebensjahr sinnvoll sein. Die fertige Maske aber, vor allem aber das Masken-

spiel, braucht und sucht einen Freundes- und Kameradenkreis, führt Gemeinschaften zu schöpferischer Tätigkeit und gemeinsamer Freude zusammen. Die aufgeworfenen Fragen sollen hier nicht beantwortet werden. Das geschähe besser unabhängig von diesem Buch anhand von Erfahrungsberichten, zu denen die Leser hiermit aufgerufen werden. vK.

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Interne Lehrertagung der Freien Waldorfschule in Stuttgart

Um die Jahreswende 1952/53, vom 29. Dezember bis 2. Januar, war in Stuttgart eine interne Tagung, zu der die Lehrer aller Waldorfschulen eingeladen waren. Aus Amerika, Argentinien, Deutschland, England, Frankreich, Holland, Schweden und der Schweiz (mit Bedauern wurde festgestellt, daß kein Vertreter aus Norwegen anwesend sein konnte), waren wohl über 400 alte und junge Pädagogen der Einladung gefolgt, und die Versammlung durfte sich mit einer noch viel größeren Schar von Freunden in Gedanken verbunden fühlen.

Aufgabe und Sinn der Tagung lag darin, zurückzuschauen auf die Anfänge, auf die Zeit der Dreigliederungsbewegung und die innere und äußere Begründung der Schule im Jahr 1919. Es war etwas Besonderes, daß Persönlichkeiten wie Dr. Hahn und Herr Stockmeyer, die von Anfang an dabei gewesen waren, aus ihren persönlichen Erinnerungen das Werden der ersten Waldorfschule lebendig erstehen lassen konnten.

Der Rückblick auf das, was damals geschehen und gewollt worden war, gab auch in der Besprechung die Grundlage ab für das, was geschehen soll. Die Hauptaufgabe lag darin, unser heutiges Tun zu konfrontieren mit dem, was ursprünglich von Rudolf Steiner mit der Waldorfschulpädagogik gewollt war. Die heutige große Ausbreitung birgt die Gefahr der Abweichung, der Verflachung in sich. Es war darum das Verhältnis des einzelnen Lehrers zum spirituellen Urimpuls, zur Anthroposophie, die Zentralfrage.

Ein drittes Motiv, das sich durch die Besprechungen hindurchzog, war das Charakterisieren der Zeitsymptomatik und der besonderen pädagogischen Aufgaben, die sich heute aufdrängen (u. a. die Frage der Lehrlingsbildung im Sinne der „Volkspädagogischen Vorträge“ Rudolf Steiners). Es wurden pädagogische Maßnahmen im einzelnen, Fragen der inneren Schulgestaltung, der Vorbereitung und Zusammenarbeit im Kollegium besprochen.

Es war merkwürdig zu erleben, wie die behandelten Probleme und Schwierigkeiten mit dem übereinstimmten, was als Sorge in jeder einzelnen Schule besprochen, gesucht und durchlitten wird. Auch das gab das Gefühl der geistigen Einheit der Schulbewegung bei aller Vielfalt, Freiheit und Verschiedenheit der Schulen im einzelnen. Aus der Hingabe an die gemeinsame Sache über alle trennenden Schranken hinweg, durch das Hinhören auf den andern Menschen, konnte man im Zusammenklang der Tagung eine Erweiterung und Bewußtseinssteigerung erleben, die weit über Kraft und Möglichkeiten des einzelnen hinausging. — Es wurde denn auch der Wunsch ausgesprochen, diese Lehrerkonferenzen weiterzuführen. Solchen Boden des freien Geisteslebens in der Schulbewegung zu wahren, gehört zu ihren inneren Lebensbedingungen.

Das darf gesagt werden: ohne jegliche Organisation ist die Schulbewegung eine lebendige Einheit über die Erde hin; die Tagung war ein sprechendes Zeugnis und ein Markstein dafür.

Die Arbeit der Vor- und Nachmittage war den Leitmotiven gewidmet, die von der Tagesleitung, den Herren Dr. Hahn, Dr. Schwesbich und Ernst Weissert, zum voraus als Gesprächsthemen bekanntgegeben waren. Sie zeugten in ihrer Architektur von der Überschau und eindringenden Verantwortung im Vorbedenken dieser Tagung. Jeder konnte sich in freier Weise zu den Themen äußern; es war erstrebt, die Tagung in Gesprächsform durchzuführen. Und für das Gespräch, für das Sich-kennenlernen war auch in den Zwischenzeiten reichlich Zeit bemessen.

In die Silvesternacht der Tagung fiel die 30. Wiederkehr des Brandes des alten Goetheanums. Aus den Ansprachen sei der Bericht von Heinz Müller, Hamburg, erwähnt, der mit schlichten Worten erzählte, was er damals als junger Mensch an der Seite Rudolf Steiners beim Brand erlebt hatte. Eurythmisch dargestellte Wahrspruchsworte Rudolf Steiners, eingerahmt von Darbietungen aus der „Kunst der Fuge“ durch ein Quartett, bildeten den Abschluß der Feier. Am selben Abend und am Abend zuvor hatten verschiedene Persönlichkeiten von ihren Lebensbegegnungen mit Rudolf Steiner erzählt. — Sehr dankbar wurde aufgenommen die Darstellung der Weihnachtsspiele durch die Lehrer der Waldorfschule an zwei Abenden. Diese herzlich-innigen Spiele aus altem Volkstum wirkten im Stil der Inszenierung, in Darstellung und Wortgestaltung willenskräftig weckend. Den Ausklang bildete eine Eurythmieaufführung (Leitung Marie Savitch), die in der Darstellung der „Grundsteinlegung“ von Rudolf Steiner das Streben der Tagung in eindrucksvoller Weise zum künstlerischen Bild zusammenfaßte.

Die Tagung hatte Kraft, Tiefe und beflügelten Schwung und hob sich nach eigenem Erleben und den Aussagen vieler als einmaliges, besonderes Ereignis aus den bisherigen Tagungen hervor. Es mag vielleicht manchem Teilnehmer gegangen sein wie dem Berichterstatter, daß ihm durch diese festlich-ersten Tage (in denen aber auch der Humor beheimatet war — der ganze Saal hat oft schallend gelacht) Wesen und Ziel der Erziehungskunst Rudolf Steiners klarer vor seine Seele traten und das Gefühl der Verantwortung fürs Einzelne und fürs Ganze sich schärfte. Aber auch ein umfassendes Dankgefühl konnte wach werden, das die Anfänge der Bewegung mit umschloß, das aber auch die Kräfte des Mutes für die Arbeit in die Zukunft befeuerte.

Hans Rudolf Niederhäuser

Ausstellung von Kinderzeichnungen in Zürich

Der Weltbund zur Erneuerung der Erziehung veranstaltete im Oktober eine internationale Studententagung zur Psychologie der Kinderzeichnung in Zürich. Karl Bäschlin berichtet darüber in der Zeitschrift „Die Menschenschule“, Basel, Dez. 1952 u. a.:

„Wohl zum ersten Mal seit dem dreiunddreißigjährigen Bestehen der Waldorfschulpädagogik wurden auch Vertreter dieser Richtung zu einer allgemeinen psychologischen Tagung eingeladen. Und zwar waren sie nicht nur in einem stillen Winkel als Zaungäste geduldet, sondern der Werklehrer der Stuttgarter Waldorfschule, Herr Schnell, konnte die Leitung von einer der fünf Arbeitsgruppen übernehmen und das Thema „Kind und Farbe“ behandeln. Sein Beobachtungsmaterial bestand in ca. zweihundert Bildern aus der Waldorfschule Stuttgart und dem heilpädagogischen

Kinderheim Herrliberg. Die Ausstellungsbesucher konnten es fast nicht glauben, daß diese Bilder von den Kindern allein gemacht seien. Sie gingen entweder mit Kopfschütteln oder großem Staunen daran vorbei...

Immer mehr wurde Herr Schnell nach der Waldorfpädagogik gefragt. Ein brennendes Interesse, ja ein Hunger nach dieser Methode trat in Erscheinung. Ein Referat über den heilpädagogischen Wert des Malens wurde ebenfalls mit großem Interesse aufgenommen. Die Arbeit dieser Gruppe unterschied sich bis zum Schluß kaum noch von einer anthroposophisch-pädagogischen Tagung. Einige begehrten mit dieser Erziehungsmethode in näheren Kontakt zu kommen. Ich möchte darin ein Zeichen der Zeit sehen, daß nun die Pädagogik Rudolf Steiners weitere Kreise ergreift und sich in der Öffentlichkeit immer mehr Beachtung verschafft."

Herbst-Tagung 1952 der Freien Waldorfschule Kassel

Pädagogische Arbeitstagungen können für viele Eltern eine große Hilfe in ihren Bemühungen sein, die Idee der Waldorfschulen zu verstehen. Eine solche Hilfe wurde den Eltern in unserer diesjährigen Herbsttagung geboten. Herr Ernst Weißert, Lehrer an der Stuttgarter Waldorfschule und Vertreter des Bundes der deutschen Waldorfschulen, sprach über „Die Schule im Werden des Menschen“ und „Kulturaufgaben des Lehrers“. Herr Weißert beschrieb in großen Zügen die Entwicklung des europäischen Bildungswesens und zeigte, daß ursprünglich die Schulzeit des jungen Menschen aufgefaßt wurde als ein „ausgesparter“ Zeitraum. Hier wurden Fähigkeiten veranlagt, die später den erwachsenen Menschen in den Stand setzten, die Absichten der Weltgeschichte in voller Aktivität zu verwirklichen. Heute steht einer mehr auf die inneren seelisch-geistigen Bezirke des Menschen zurückgedrängten Kultur eine seelenlose, ja oft seelenzerstörende Zivilisation entgegen, die den Menschen in eine Passivität hineindrängt. Die Schule hat heute mehr denn je die Verpflichtung, neben der „Lehre“ Erziehungsaufgaben zu leisten, um in den zukünftigen Erwachsenen moralische und soziale Impulse zu wecken. Zwischen diesen beiden sehr anregenden Vorträgen fanden Besprechungen über den Deutschunterricht statt.

Die Tagung wurde eingeleitet durch eine öffentliche Monatsfeier. Auf die Besucher machte die ungekünstelte, frische Unbefangenheit der Kinder einen starken Eindruck.

Aus „Mitteilungen der Freien Waldorfschule Kassel“, Dezember 1952.

Die Rudolf-Steiner-Schule München

Seit 1947 ist unsere Schule immer weiter gewachsen, und die alten Provisorien lassen sich nicht mehr halten. Bereits vor Jahresfrist hat die Generalversammlung des Schulvereins den Erwerb eines neuen Schulgebäudes als Aufgabe Nr. 1 bezeichnet. Am 10. November 1952 wurden einer Mitgliederversammlung aus einer langen Liste untersuchter Objekte ein vorhandenes Gebäude und ein freies Grundstück zur engsten Wahl gestellt. Mit überwiegender Mehrheit beschloß die Versammlung den Erwerb des Grundstückes Leopoldstr. 17.

Unsere Schule steht mit diesem Entschluß im Blickpunkt der Öffentlichkeit. Der Umfang, den unsere Schule anzunehmen beginnt, erfordert eine neue Einordnung in das öffentliche Leben und demgemäß auch eine Klarstellung der rechtlichen Verhältnisse. Manchen öffentlichen Stellen ist es noch nicht gelungen, unsere Schulgattung als Typus neuer Art in die bekannten Schulshablonen einzuordnen. Ein genaues Studium der Gesetze stellt dennoch unsere schulrechtliche Lage in unbezweifelbare Klarheit. Die

Folgen, die sich hieraus ergeben, sind erheblich. Sie bestimmen nach dem Gesichtspunkt der Gerechtigkeit, daß auch uns wie anderen Schulen laufend öffentliche Zuschüsse zustehen.

Aus „*Rundbrief der Rudolf Steiner-Schule München*“, Dezember 1952.

Stuttgarter Sommertagung 1952

Wie im Vorjahr, veranstaltete auch heuer der Bund der Waldorfschulen eine Arbeitstagung für Lehrer, Erzieher und Studierende. Von den über 230 Teilnehmern aus dem Bundesgebiet, von Berlin, der Schweiz, Frankreich, Österreich, Holland, Italien, USA und Indonesien hatten sich auch 45 Freunde aus Bayern eingefunden, davon über ein Drittel Junglehrer und Studenten.

Ein Hauptkurs, Aussprachen und einzelne Seminare, z. B. über das Kind im Volksschulalter, die Methodik des Deutsch-, Geschichts-, Naturkunde- und Musikunterrichtes, gaben einen tiefen

Einblick in die Menschenkunde und Unterrichtsgestaltung der Waldorfschulen.

An den Nachmittagen bot sich Gelegenheit an zwei künstlerischen Übungen, wie sie von den Schülern gepflegt werden, selbst teilzunehmen. Die Abende waren ausgefüllt mit Schulaufführungen und Berichten.

Ich sprach mit vielen Kursteilnehmern. Ich weiß keinen, der enttäuscht weggehen mußte. Ich hörte folgende Meinungen: „Ich kam, um die Waldorfpädagogik kennenzulernen und für meine Schularbeit Anregungen und Hilfen zu bekommen. Ich habe beides in reichem Maße erhalten. Darüber hinaus fand ich aber einen noch viel größeren Reichtum für Herz und Seele. Das gemeinsame Zusammenleben der beiden Wochen führte zu pädagogischen Gesprächen und gab mir menschliche Begegnungen, die ich nicht mehr missen möchte. Ich bin der Waldorfschule sehr dankbar, daß ich an dem Kurs teilnehmen durfte.“ F. A.

„*Die Bayer. Schule*“, 20. 10. 52.

ZEICHEN DER ZEIT

Amerikanische Lösung eines Nachwuchsproblems

Die moderne technische Entwicklung wächst ihren Schöpfern immer mehr und mehr über den Kopf und schafft Situationen, wie sie bisher noch nicht aufgetreten sind. Eine interessante Erscheinung zeigt sich auf einem modernen Sektor der Elektrotechnik, der sogenannten *Elektronik*, die sich mit der Schaltung und Steuerung der verschiedensten Vorgänge der Technik, z. B. bei großen Werkzeugmaschinen, abgibt. Das Nachwuchsproblem auf diesem Gebiet ist in Amerika infolge der raschen Entwicklung so brennend geworden, daß sich die dortige Industrie entschlossen hat, seine Lösung mit allen Mitteln voranzutreiben. In einem Aufruf in den USA, der zu diesem Zweck in der breitesten Öffentlichkeit publiziert wurde, heißt es u. a.:

„Heute, in einer Zeit nie gekannter technischer Evolution, haben wir es nicht mehr nötig, von einem Lande in das andere auszuwandern. Rings um uns bestehen phantastische, nie erträumte Möglichkeiten, die es einem jungen Menschen ermöglichen, zu Hause zu bleiben und dennoch einer einträglichen Zukunft entgegenzusehen. Er braucht sich nur in die bedeutendste Entwicklung unseres Jahrhunderts einzugliedern, in die Elektronik. Unlängst sagten wir voraus, daß die Verkäufe der gesamten radio-elektronischen Industrie in den USA im Jahre 1960 nicht weniger als 10 Milliarden Dollar ausmachen würden. Wenn es im gleichen Tempo weitergeht,

darf angenommen werden, daß diese Zahl überschritten werden wird. Der Grund hierfür liegt darin, daß die radio-elektronische Industrie heute schon nahe an die Bedeutung der Stahl- und Flugzeugindustrie herankommt und vielleicht in Bälde beide übertreffen wird.

Zum Beweis dafür, welche Anstrengungen die Industrie unternimmt, um sich die erforderlichen Fachleute zu beschaffen, beziehen wir uns auf ein außerordentlich erstaunliches Ereignis, das sich im März 1952 zutrug. Während der ersten Märzwoche führte die Vereinigung der Radio-Ingenieure („Institute of Radio Engineers“) ihre jährliche Versammlung in New York durch. In einer einzigen Ausgabe der „New York Times“ erschienen über ein Dutzend großformatige Inserate, in welchen radio-elektronisch geschulte Fachleute gesucht wurden. Einige dieser Annoncen haben nahezu tausend Dollar pro Aufnahme gekostet! Auf einige Zeit hinaus wird sich diese Situation eher noch verschärfen, bevor eine Entspannung eintreten wird.“

Gewiß eine imponierende Entwicklung, die glänzende berufliche Aussichten bietet! Nun aber folgt ein echt amerikanischer Vorschlag zur Lösung der schwierigen Nachwuchsfrage. Es heißt in dem Aufruf weiter:

„Was wir tun müssen, ist, Eltern und höhere und technische Schulen darauf aufmerksam zu machen, daß gut bezahlte Stellen für Elektronik-Ingenieure offenstehen. Aber ein Elektronik-Ingenieur kann nicht über Nacht ausgebildet werden. Er bildet sich in einem langwierigen Entwicklungs- und Schulungsprozeß. *Das fängt schon im Alter von sechs und weniger Jahren an, da in ihm bereits das Interesse an Radio-Elektronik geweckt und in ihm der Keim des künftigen Ingenieurs gelegt wird: durch entsprechende technische Literatur von zunehmenden Schwierigkeitsgraden.* Eltern und Erzieher können auf diese Weise für die Wirtschaft unseres Landes eine gute Hilfe leisten und gleichzeitig einem jungen Menschen eine gesicherte Zukunft schaffen.

Höhere Schulen und technische Institute vermitteln einen sehr wirksamen Beitrag, wenn sie mithelfen, die junge Generation in die Schwierigkeiten der Radio-Elektronik einzuführen. Das stellt nicht derartige Anforderungen, wie es den Anschein hat, denn erfahrungsgemäß gibt es immer einen sehr beträchtlichen Prozentsatz junger Leute, die technisch begabt und radiogeneigt sind. *Wenn wir ihnen Werkzeuge und radiotechnisches Material in die Hände spielen, so wird dies der gewünschten Entwicklung sehr förderlich sein.*

Es hält schwerer, in einem Knaben den „Radio-Funken“ zu wecken, wenn er bereits das Pubertätsalter erreicht hat. Je früher er sich mit der Materie vertraut machen kann, um so eher wird er sich in eine der größten Entwicklungen, die die Welt je gesehen hat, eingliedern. Es gibt heute wohl wenige Dinge für ein jugendliches Gehirn, die die gleiche Faszination ausüben, wie die heutige radio-elektronische Entwicklung. Interessiert sich ein junger Mensch frühzeitig dafür, und ist dieses Interesse wachgehalten, so braucht er nicht von anderen gestoßen zu werden. Er wird aus eigenem Antrieb seine Tätigkeit ausüben und seine Entwicklung fördern. Es ist auch nicht kostspielig, ihn auf technische Pfade zu bringen. *Es kommt nicht teurer, ihm radio-elektronisches Bastlermaterial zuzuhalten, als sonstige Spielzeuge. Dafür wird es sich reichlich bezahlt machen.*

Wenn Sie, geschätzter Leser, einen jungen Menschen kennen, der eines wertvollen Anstoßes bedarf, dann ist jetzt der Augenblick gekommen. Wenn hunderttausend unserer Leser in Frage kommende Eltern auf den Sinn dieser Ausführungen aufmerksam machen, so wird der Mangel an radio-elektronischen Fachleuten bis in fünf-

zehn Jahren kein Problem mehr bilden. Dafür wird aber den jungen Leuten — und damit dem Lande — ein wertvoller Dienst erwiesen!“

Vom kaufmännischen und technischen Standpunkt aus ist das empfohlene Rezept einfach und einleuchtend, und es gibt heute zahllose Wirtschaftler und Techniker, die sich die Praktiken des Aufrufs bedenkenlos zu eigen machen werden. Was sagt aber der Erzieher dazu, der es tagtäglich mit heranwachsenden Kindern und deren heute so komplizierten Anlagen zu tun hat?

Eine Erziehung, wie sie die Waldorfschulen anstreben, muß sich jedenfalls mit aller Entschiedenheit gegen solche Methoden wenden, wie sie aus dem Artikel sprechen. Sie sind das genaue Gegenteil der von uns zu verwirklichenden Erziehungsbestrebungen. Es soll völlig unbestritten bleiben, daß die in dem Aufruf empfohlene Methode zu großen Erfolgen führen kann. Es ist wohl bekannt, daß gerade eine Kindesseele vor der Pubertätszeit sehr empfänglich ist für Eindrücke aller Art und diese im kindlichen Vertrauen auf die richtige Führung durch die Autorität des Lehrers oder der Eltern sogar viel intensiver aufnimmt als später, wenn die eigene Beurteilung kritisch abzuwägen beginnt. Man hat aber im allgemeinen das Gefühl und das Wissen darüber verloren, was man einem Kinde antut, wenn man es schon vom sechsten Lebensjahr an und noch früher, wie es der Aufruf empfiehlt, mit der Technik in Berührung bringt. Die Kräfte, die für das seelische und geistige und teilweise auch noch für das körperliche Wachstum arbeiten müssen, werden frühzeitig umgebogen und in eine völlig ungesunde, intellektuelle Richtung gelenkt. Jeder erfahrene Pädagoge weiß, daß eine vorzeitige intellektuelle Beanspruchung des Kindes dessen physischer und psychischer Entwicklung entscheidende Aufbaukräfte entzieht.

Es läßt sich gewiß leicht erreichen, daß Kinder auf einen bestimmten Beruf hindressiert werden; mit der Entwicklung eines gesunden und freien Menschentums hat dies nichts mehr zu tun. Der Wirtschaftler und „Praktiker“ mag freilich einwenden, daß die Erfordernisse des Berufs schwerer wiegen, als ein freies Menschentum, mit dem er vielleicht nichts anfangen kann. Einsichtige Industrieführer geben aber heute unumwunden zu, daß das Nachwuchsproblem nicht durch asoziale Spezialisten gelöst wird, auch dann nicht, wenn sie auf einem schmalen Sektor Hervorragendes leisten. Menschen mit ertöteten Seelenfähigkeiten vermögen jene Lücken in der Industrie und Wirtschaft nicht zu schließen, um deren Beseitigung sich heute so viele Programme und Versuche der Wirtschaft drehen. Was immer wieder verlangt wird, ist ein Nachwuchs mit Initiative, Phantasie, Erfindungsgabe und einer festen moralischen Haltung. Ein solcher wird durch die frühzeitige Beschäftigung des Kindes mit technischen Einrichtungen nicht herangebildet. Die gesunde charakterliche, seelische und geistige Entwicklung muß sich ungestört bis zu jenem Zeitpunkt vollziehen können, wo der junge Mensch anfangen kann, diese selbst in die Hand zu nehmen, also mindestens bis zum 17. oder 18. Lebensjahr. Die endgültige Berufswahl eines Kindes sollte deshalb heute nicht vor 18 Jahren erfolgen müssen. Geradezu unverantwortlich ist es aber, schon mit sechs Jahren auf eine spätere Berufsrichtung hinzuarbeiten. Die Schäden, die man hierbei anrichtet, mögen bei der sehr viel robusteren amerikanischen Seelenkonfiguration nicht so rasch zu Tage treten; in einigen Generationen werden sie sich bestimmt auswirken. Ein Kind soll heute nicht zu dem Beruf erzogen werden, den eine momentane Konjunktur in der Außenwelt will, sondern zu jenem, der in ihm selbst liegt und vielleicht erst nach jahrelanger Entwicklung und Erziehungsarbeit erkennbar wird. Der Beruf

muß tiefer in einem heranwachsenden Menschen gesucht werden, als das das heutige hobby will.

Die Elektrotechnik ist von allen Zweigen der Technik die ungeeignetste, um frühzeitig an das Kind herangetragen zu werden, da sie die abstrakteste aller Techniken ist. Es ist interessant, an Spielzeuggeschäften zu beobachten, wer die raffiniert ausgestatteten modernen elektrischen Eisenbahnen (ein kleines Beispiel für den Zweig „Elektronik“) am meisten bewundert: es sind erwachsene Männer und nicht die Kinder der Altersstufe, für die die Eisenbahn eigentlich gedacht ist.

Um verantwortungsbewußte, selbständige und bewegliche Menschen zu erziehen, kann man nur den Rat geben, die unvermeidliche Berührung mit der Technik so lange wie möglich hinauszuschieben und diese erst nach der Pubertät zu suchen. Auf dem anderen Wege werden die brennenden Nachwuchsprobleme bestimmt nicht gelöst und noch viel weniger jene Menschen herangebildet werden, die die Industrie heute überall sucht. Es werden nur neue Schwierigkeiten entstehen. Nach der Pubertät, wenn sich die heranwachsende Persönlichkeit schon etwas entfaltet hat und sich in der äußeren Welt festigen und orientieren muß, ist es noch Zeit genug, ja sogar notwendig, daß der junge Mensch mit der Technik in Berührung kommt. Dann kann der Lehrplan einer Schule nicht modern und umfassend genug sein; spezialisieren darf er aber auch jetzt noch nicht — das ist erst Sache der Hochschule und der beruflichen Ausbildung.

Mögen viele Wirtschaftler und Techniker lächeln und es besser wissen wollen: die Gesetze des heranwachsenden Kindes lassen sich auf die Dauer so wenig ver-gewaltigen wie die Gesetze der Natur und Technik. Hans Rebmann

„Jugendfilm: Nein!“

In Lehrerkreisen der Schweiz wird sehr heftig die Frage des Films für Kinder und Jugendliche erörtert. Dabei zeigt sich immer mehr, wie schwierig es hier ist, sich als Lehrer den Blick für die gegebenen Wirklichkeiten in der Entwicklung des Kindes zu bewahren. Immerhin ist aber doch ein solch bedeutsamer Hinweis möglich, wie er in einem Beitrag des Berner Schulblattes gegeben wird: „Jugendfilm: Nein!“ von Seminardirektor Dr. J. R. Schmid, Thun. Darin findet sich unter anderem folgende Schilderung:

„Ich glaube, daß meine Gegnerschaft zum Jugendfilm vor einigen Jahren Wurzeln geschlagen hat, als ich während ein paar Monaten Gelegenheit hatte, zwei englische Kinder von zehn und zwölf Jahren zu beobachten, und dabei die erschreckende Entdeckung machen mußte, daß diese reizenden gesunden Kinder nicht mehr fähig waren zu spielen. Sie

waren zu Hause gewohnt gewesen, mindestens einmal wöchentlich ins Kino zu gehen; gewöhnlich aber hatten sie am Samstagvormittag den Jugendfilm besucht und am Nachmittag das ‚Drama‘. Von Verderbnis durch den Film war also gar nichts an ihnen zu spüren, aber sie stellten andere Probleme. Sie an Wintertagen ein paar Stunden im Hause behalten zu müssen, war eine harte Nervenprobe (übrigens hielten sie es auch draußen nicht lange aus, wenn nicht ein Erwachsener bei ihnen war). Obwohl die ihnen unbekanntes Gesellschaftsspiele, obwohl die englischen, ihnen ebenso unbekanntes Kinderbücher, obwohl die Puppenstube und der Laubsägekasten mit Begeisterung begrüßt wurden, — nach einer halben Stunde wurde dies alles meist unwillig beiseite getan, und es begannen die Stunden der Langeweile, der nervösen, bald in Gereiztheit umschlagenden Luftigkeit — und des Schwelgens in Filmerinnerungen. —“ K. H.

Fragen der Berufserziehung. In Nürnberg veranstaltete das Bayerische Berufsförderungswerk zusammen mit der Deutschen Gesellschaft für Erziehung eine Arbeitstagung, die sich mit den Problemen der Berufsreife und der betrieblichen Berufserziehung beschäftigte. Von seiten der Volksschule bezeichnete Rektor Seelmann vier Ansatzpunkte als wesentlich zur Behebung der immer deutlicher werdenden Mängel: 1) Da das niedere Leistungsniveau auf soziale Mängel zurückzuführen ist, sollte der Vorrang der Charakterbildungsarbeit zugestanden werden. Diese Aufgabe kann die Volksschule aber nur übernehmen, wenn sie von dem Druck eines übergroßen Stoffpensums befreit wird. 2) Ein neuntes Schuljahr als Berufsfindungsjahr könnte ersetzen, was früher der Einblick in die nachbarliche Werkstatt vermittelte. 3) Was kann der Betrieb dazu tun, um dem Lehrling ein menschliches Klima zu geben? 4) Was kann der Betrieb dazu tun, daß die älteren Arbeiter sich wieder als Menschen entdecken?

Nach „*Lebendige Erziehung*“, Dez. 1952.

Betragen: sehr gut! Unter der Überschrift „Ist Lammfrommheit eine Tugend?“ plaudert S. R. in der „*Stuttgarter Zeitung*“ vom 14. 11. 1952 aus der Schule — in diesem Fall aus der Praxis der Oberschulen — und kommt dabei u. a. zu Forderungen, die in der Waldorfpädagogik seit langem verwirklicht wurden: „Noch die Scholarchen, die der Würde ihres Wissens wohlbewußt auf respektable Distanz achten und mit Stenortstimme Friedhofsruhe gebieten, nicht ganz ausgestorben. Sie erschweren die Verwirklichung modernerer Formen der Erziehung, weil Schüler, die an Kasernenhofdisziplin gewöhnt sind, menschlichere Methoden gerne für menschliche Schwächen derjenigen halten, die sie anzuwenden versuchen. In den Lehrerräten aber können die Autoritären dank ihrem

Vetorecht jederzeit das Feld behaupten. Die Farblosen und Phantasiearmen erscheinen in der Beurteilung geradezu als die Besten. Kein Wunder, wenn viele Väter die Note „sehr gut“ im Verhalten bei ihren Söhnen als ein bedenkliches Zeichen mangelnder Lebensenergie mit Skepsis betrachten. Abgeholfen wäre, wenn die Psychoarithmetik der Allgemeinzeugnisse durch eine in der Diskussion des Lehrerrats bestätigte ausführlichere Persönlichkeitsbeurteilung durch den Klassenlehrer ersetzt werden könnte. Dies erforderte allerdings mehr Zeit und Mühe. Angesichts der verhängnisvollen Überbeanspruchung unserer Lehrer wird ein solcher Vorschlag utopisch erscheinen. Zu einer solchen Einigung bedarf es eben einer echten Sozialität im Lehrerkollegium selbst, eines wechselseitigen Gesprächs aller Fachlehrer über Schüler und Erziehungsgrundsätze.“

New Yorks Hochschulen ohne Abitur zugänglich. Die Erziehungsbehörden des amerikanischen Bundesstaates New York haben beschlossen, die Immatrikulationsbestimmungen für die ihnen unterstellten Hochschulen und Universitäten dahingehend zu ändern, daß in Zukunft Befähigungsnachweise an Stelle von Abgangszeugnissen der höheren Schulen treten können. Wie die „*New York Herald Tribune*“ berichtet, wurde diese Entscheidung getroffen, nachdem die bekannte Columbia-Universität ihre Immatrikulationen zwei Jahre lang nach diesem System geregelt und dabei die Erfahrung gemacht hat, daß auf diese Weise eingeschriebenen Studenten durchaus befriedigende Leistungen gezeigt haben. Nach Ansicht der „*Herald Tribune*“ wird das neue Verfahren dazu führen, daß sich vor allem Tausende von Erwachsenen, denen die Hochschulen bisher verschlossen waren, der neuen Ausbildungsmöglichkeit bedienen werden.

„*Stuttgarter Zeitung*“, 31. 1. 53.

2 Vorträge von RUDOLF STEINER
gehalten am 7. und 8. März 1923 in Stuttgart

Das Tonerlebnis im Menschen

berichtet von ERICH SCHWEBSCH

in neuer Bearbeitung abgedruckt in der Zeitschrift

DIE DREI 1952, HEFT 2 und 3

Einzelheft DM 1.80

Ganzer Jahrgang 1952, DM 9.60

Zu bestellen in jeder Buchhandlung oder direkt beim

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN, STUTTGART, ADOLF-KRÖNER-STR. 8

ERICH SCHWEBSCH

Anton Bruckners VI. Symphonie A-Dur

mit zahlreichen Notenbeispielen

Der Abdruck hat begonnen in

DIE DREI 1952, HEFT 6

und wird laufend fortgesetzt in

DIE DREI 1953, HEFT 1-3

Einzelheft DM 1.80

I. Halbjahr 1953 (Heft 1-3) DM 4.80

Zu bestellen in jeder Buchhandlung oder direkt beim

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN, STUTTGART, ADOLF-KRÖNER-STR. 8



Weleda Almanach

mit ausgewählten
Beiträgen aus den
„Weleda-Nachrichten“. Er gibt
Antwort auf viele Fragen und
neue Anregungen auf dem
Gebiete der sozialen Hygiene.

Aus dem Inhalt:

Der Arzt spricht zum Laien
Das Kind in Gesundheit und
Krankheit · Gesundheitsstreben
im sozialen Leben · Heilkräfte
in den Naturreichen · Hygienische
Kosmetik · Praktischer Ratgeber ·
Aus unserer Sammelmappe ·
Verzeichnis der Kliniken und
Sanatorien, Heilpädagogischen
Institute, Waldorfschulen
Literatur-Nachweis u. a.

Preis des illustrierten Sammelbandes von 208 Seiten DM 1,50.

Zu beziehen durch den Buchhandel; wo nicht erhältlich, direkt durch

Weleda A.G. Schwäbisch Gmünd

DR. MED. FRIEDRICH HUSEMANN

Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst

Band 1: Zur Anatomie und Physiologie. 2. Aufl. 288 Seiten mit 17 Abbildungen,
Lohnen DM 15,—

Aus der ausführlichen Besprechung dieses Werkes in
ERZIEHUNGSKUNST 1952, Heft 11 (November)

Es ist die einzige systematische Darstellung einer geisteswissenschaftlich-orientierten Heilkunde, die durch den zweiten angekündigten Band zur Pathologie und Therapie noch vervollständigt werden wird. Wer sie für die tägliche Arbeit braucht - sei diese nun eine medizinische, pädagogische, heilpädagogische oder künstlerische, - wird die grundlegende Bedeutung einer Systematik anerkennen und bald schätzen lernen. . . . Die Begriffe werden aus zahlreichen Phänomenen der modernen wissenschaftlichen Erkenntnis abgeleitet und innerlich konsequent entwickelt. Dadurch bekommen alle Begriffe ihre besondere Prägnanz und Klarheit. Auch der Nichtmediziner, besonders der Erzieher lernt aus solchem Werke das Anschauen, das Beobachten.

Durch jede Buchhandlung zu beziehen

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

Erziehungskunst, Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Im Auftrag des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Matke und Dr. Helmut Sembdner. Schriftleitung: Stuttgart O, Hauptmannstr. 44. Verlag Freies Geistesleben GmbH., Stuttgart O, Adolf-Kröner-Str. 8. Druck: Buchdruckerel Wilhelm Möller, Berlin-Waldmannslust.