

# Erziehungskunst

Herausgegeben  
vom Bunde  
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Das Volksschulalter in ärztlicher Sicht –  
Eine Zeichenstunde mit Rudolf Steiner –  
Erfahrungen aus dem Eurythmieunterricht

**ALSTERTALSCHULE**  
**ZEITSCHRIFTEN**

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Matke und Martin Tittmann unter Mitwirkung von Dr. Carl Brestowsky, Wuppertal; Dr. Hildegard Gerbert, Tübingen; Dr. Ernst Kühner, Kassel; Heinz Lange, Heidenheim; Heinz Müller, Hamburg; Dr. Wolfgang Rudolph, Hannover; Dr. Wolfgang Schuchhardt, Marburg; Erich Weismann, Reutlingen

Schriftleitung: Dr. Helmut von Kügelgen und Dr. Helmut Sembdner,  
Stuttgart O, Haußmannstraße 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser

Bezugspreis: Einzelheft DM 1,10, Abonnement halbjährlich DM 6,-, jährlich DM 12,- zuzüglich 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.

## INHALT

Pädagogik und Kunst. II (Fortsetzung des Vortrags vom 25. März 1923)	<i>Rudolf Steiner</i>	193
Rudolf Steiner in der Mal- und Zeichenstunde	<i>Berthold Faig, Stuttgart</i>	203
Erfahrungen aus dem Eurythmieunterricht	<i>Elisabeth Steglich, Freiburg</i>	204
Sprüche zur Eurythmie	<i>Hedwig Diestel, Freiburg</i>	208
Geliebter Schulweg	<i>Hans B. Bethge, Hannover</i>	209
Das Volksschulalter in ärztlicher Sicht. I	<i>Dr. med. Rudolf Treichler, Stuttgart</i>	212
Ein Jahr Schullandheim „Haus Sternfried“	<i>Gertrud König, Falkau (Schwarzwald)</i>	218
Vom Bruchrechnen, einem Schiffbruch und dem so nützlichen Bogenbruch	<i>Joachim Hein, Rendsburg</i>	220
Gefühle und Wille im Rechnen	<i>Rudolf Steiner</i>	

Diesem Heft liegt ein Verzeichnis der im Verlag Freies Geistesleben erschienenen Veröffentlichungen zur Waldorfschul-Pädagogik bei.

# ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXI

Heft 7

Juli 1957

---

## Pädagogik und Kunst II

*Rudolf Steiner*

Auf das Organ muß man hinschauen, wenn man verstehen will, welches Verhältnis der Mensch zur Welt haben muß, wenn er irgendeinen seelischen Besitz sich zu eigen machen soll. Auf das Organ müssen wir hinschauen, welches uns zur wahren Menschenerkenntnis führt. Welcher Sinn führt zur wahren Menschenkenntnis? Zur Erkenntnis der äußeren Natur führt uns unser Auge, unser Ohr, die anderen Sinne. Zu der Erkenntnis der geistigen Welt führt uns das innerlich geistig durchleuchtete Menschenwesen, wie es erworben werden kann auf den Wegen, die ich beschrieben habe in „*Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?*“. Da finden wir gewissermaßen die beiden Gegensätze des menschlichen Erkenntnistrebens: auf der einen Seite die Sinneskenntnis, vermittelt durch die dem Leib des Menschen eingesetzten Organe. Auf der anderen Seite die Erkenntnis jenes Geistes, der als ein Einheitliches die Natur und die Menschenwesenheit zugleich durchflutet und durchwebt, jene Geisterkenntnis, welche erworben wird, wenn wir uns als ganzer Mensch gewissermaßen zu einem geistigen Sinnesorgan machen, wenn wir alle unsere Kräfte, unsere Vollmenschheit zu einem erkennenden Organ für das Geistige der Welt machen.

Aber gerade zwischen diesen beiden Gegensätzen liegt die Menschenerkenntnis darinnen. Wenn wir bloß die äußere Natur durch unsere Sinne erkennen, kommen wir aus den schon angedeuteten Gründen nicht an den Menschen heran. Wenn wir bloß das Geistige erkennen – Sie können das nachlesen in meinem Buche „*Geheimwissenschaft*“ und in anderen Schriften aus dem Gebiete der Geisteswissenschaft, die ich hier meine –, so müssen wir gewissermaßen den Sinn hinaufführen in solche Geist- und seelischen Höhen, daß das Unmittelbare des Menschen, wie er vor uns in der Welt steht, dahinschwindet. Wir brauchen etwas, was uns noch intimer in den Menschen hineinführt als dasjenige, wodurch wir ihn als einen Angehörigen der die Welt durchwebenden Geistigkeit anzuschauen vermögen. Ein Sinn muß da sein, wie für die Farben das Auge, für das unmittelbare Erkennen der Menschenwesenheit. Welches ist dieser Sinn für das gegenwärtige Zeitalter der menschlichen Entwicklung? Wodurch dringen wir zur Menschenwesenheit, die unmittelbar vor uns in der Welt steht, ebenso vor, wie

wir durch die wunderbare Einrichtung unseres Auges zu der Mannigfaltigkeit der Farben vordringen, wie wir durch unser Ohr vordringen zu der Mannigfaltigkeit der Töne? Wo ist der Sinn für die Menschenauffassung und Menschenkenntnis?

Nun, kein anderer ist dieser Sinn als derjenige, der uns als Menschen auch verliehen ist für das Auffassen der Kunst, der künstlerische Sinn, der Sinn, der uns überliefern kann jenes Scheinen des Geistes in der Materie, das uns als Schönes sich offenbart, das uns in der Kunst entgegentritt. Dieser künstlerische Sinn ist zu gleicher Zeit der Sinn, der uns den Menschen unmittelbar in der Gegenwart in seiner Wesenheit erkennend ergreifen läßt, so daß diese Erkenntnis auch unmittelbare Lebenspraxis werden kann. Ich weiß, wie sehr paradox solch ein Ausspruch, wie ich ihn eben getan habe, für die gegenwärtige Menschheit noch klingt. Aber derjenige, der nun wirklich den Mut hat, jene Ideen und Begriffe, durch die wir das Äußere der Natur erfassen, zu Ende zu denken, und namentlich mit seiner ganzen menschlichen Wesenheit in diese Ideen und Begriffe der Naturerkenntnis sich hineinzufühlen, der wird da an der Grenze, wo er sich sagen kann: da bist du durch deine Ideen, durch deine Begriffe der Natur besonders nahe gekommen –, der wird da fühlen, wie ihn etwas reißt an dieser Grenze, zu verlassen jene Konturen der Begriffe, der Ideen, durch die wir die Natur erfassen, und sich aufzuschwingen zu einem künstlerischen Gestalten dieser Ideen.

Das war der Grund, warum ich in der Einleitung der 1894 geschriebenen „*Philosophie der Freiheit*“ gesagt habe: Um den Menschen zu begreifen, braucht man eine Kunst der Ideen, nicht bloß ein abstraktes Erfassen der Ideen. Man muß sich hineinleben in diesen Ruck, die Abstraktheit der Begriffe, durch die man die Natur erfaßt, in lebendige künstlerische Schau umzugestalten. Das kann man. Man muß die Erkenntnis in die Kunst auslaufen lassen, dann langt man an beim Gebrauch des künstlerischen Sinnes. Und während man, wenn man bloß Naturerkenntnis walten läßt, sagen muß: niemals wird man begreifen, wie Bewußtsein an die Materie gebunden ist, fällt es einem plötzlich wie Schuppen von den Augen, wenn man die naturerkennenden Begriffe und Ideen in künstlerische Konzeption auslaufen läßt. Da geht alles vom Ideenhaften in inneres künstlerisches Schauen über, und das, was man da sieht, das deckt sich gewissermaßen über die Wesenheit des Menschen so darüber, wie die vom Auge konzipierten Farben sich über die Pflanzen, über die anderen Naturwesen hinüberdecken. Wie der Körpersinn des Auges in der Erfassung der Farben zusammenwächst mit dem Wesen der farbigen Naturerscheinungen, so wächst der künstlerische Sinn nach innen zusammen mit dem Wesen des Menschen. Und erst, wenn wir die Farbe durch das Auge gesehen haben, können wir über die Farbe nachdenken. Erst wenn wir das Wesen des Menschen durch den künstlerischen Sinn angeschaut haben, erst dann können wir mit unseren abstrakten Begriffen und Ideen, ebenso

wie den Farben demjenigen nachkommen, was wir mit dem künstlerischen Sinn in der menschlichen Wesenheit erschauen.

Und wenn so Wissenschaft zur Kunst wird, dann wird alles Wissen, das wir von dem Menschen haben, dann wird alles dasjenige, was wir auch über das erst künstlerisch am Menschen angeschaute Außenbild nachdenken, nun nicht solch ein Eigenbesitz der Seele, durch den man sich wie als Skelett erfühlt! Sondern mit dem, was man sich so an künstlerisch fortgesetzten Ideen und Begriffen über die Menschenwesenheit erwirbt, kann man eins werden, so daß es einem in die Seele sich so ergießt, wie der Blut- und Atemstrom sich in den Körper ergießt. Und dann wird etwas in dem Menschen leben, was so lebensvoll ist, wie das lebensvoll ist, was man als Ausdruck des normalen Atmens, der normalen Blutzirkulation in dem Gefühl entwickelt: ich bin gesund. Eine Gesamtempfindung, in der die Menschenwesenheit enthalten ist wie die Gesundheit im physischen Leibe, zu dem drängt sich hin dasjenige, was durch eine solche Menschenerkenntnis möglich ist, die durch den künstlerischen Sinn zuerst sich die Anschauung in intimer Weise von dem unmittelbar in der Gegenwart lebenden, nicht erst bis zum Geiste erhobenen Menschen erwirbt.

Und wenn man in dieser Weise sich überlegt, daß nun solch wahre Menschenerkenntnis, die in jeder ihrer Anschauungen zu gleicher Zeit Wille, Tätigkeit wird, wie der Atem in uns, die Blutzirkulation Wille und Tätigkeit werden, wenn man sich überlegt, was eine solche Menschenerkenntnis zuletzt ergeben muß – nun, man kommt auch hier durch den Vergleich weiter. Der Vergleich bedeutet in diesem Falle mehr als einen bloßen Vergleich; er ist nicht aus der Abstraktion herausgenommen, er ist aus der Wirklichkeit herausgenommen. Worinnen faßt sich denn das aus dem ganzen Wesen des Menschen hervorgehende Gesundsein zusammen? Was wird denn aus dem, was sich hereinlebt in die Grundempfindung, die gar nicht ausgesprochen, die nur dumpf erlebt zu werden braucht, was drückt sich aus in dieser Grundempfindung: ich bin so organisiert, daß ich mich als in der Welt darin stehender gesunder Mensch ansehen darf; was drückt sich denn aus in diesem gesunden Menschen?

Es drückt sich die Krone des menschlichen Lebens aus. Und diese Krone des menschlichen Lebens, das ist die Kraft der Liebe. Zuletzt strömt die Gesundheit, zuletzt strömen aber auch alle gesunden Seelenkräfte in jene Empfindung, in jenes Gefühl zusammen, das in Liebe den anderen Menschen, der neben uns steht, erfassen kann, weil wir den Menschen in uns gesund erkennen. So spießt aus dieser gesunden Menschenerkenntnis die Liebe zum anderen Menschen, den wir als dasselbe erkennen, wie wir es sind. Wir finden uns wieder in dem anderen Menschen. Eine solche Menschenerkenntnis wird nicht eine theoretische Anweisung, wie sie etwa der Techniker hat, die man dann in äußerlicher Weise umwandeln muß: so soll dieses oder jenes geschehen. Nein, eine solche Menschen-

erkenntnis wird unmittelbares inneres Erleben, wird unmittelbare Lebenspraxis. Denn in ihrer Verwandlung strömt sie ein in die Kraft der Liebe. Sie wird tätige Menschenerkenntnis. Stehe ich als Erzieher, als Unterrichtender dem Kinde gegenüber, so sprießt mir aus meiner Menschenerkenntnis in der sich entfaltenden seelisch-geistigen Liebe die Erkenntnis des Kindes. Ich brauche keine Anweisungen, theoretische Menschenanschauungen, wie sie etwa der Naturwissenschaft nachgebildet sind, erst in die Pädagogik hineinzutragen, ich brauche nur die Menschenerkenntnis zu fühlen, wie ich das gesunde Atmen, die gesunde Blutzirkulation als meine totale Gesundheit erlebe. Dann wird richtige Menschenerkenntnis, in richtiger Weise belebt, pädagogische Kunst.

Was muß diese Menschenerkenntnis werden? Das ergibt sich nun schon aus demjenigen, was dargestellt worden ist. Möglich muß es dem Menschen sein, seine Menschenerkenntnis auf den Flügeln der Liebe auf die andere menschliche Umgebung wirken zu lassen, vor allen Dingen auf die menschliche Umgebung des Kindes. Übergehen muß können dasjenige, was als Menschenerkenntnis erworben wird, in jene Gesinnung, in der diese Menschenerkenntnis als Liebe lebt. Das ist die wichtigste Grundlage heute für die Pädagogik, daß diese Pädagogik als eine Gesinnungssache des Lehrenden und Erziehenden angesehen wird, daß man nicht bloß darüber doziert, man solle nicht den Verstand allein ausbilden beim Kinde, und dann recht verständig damit zu Werke geht, nur ja nicht den Verstand auszubilden. Dem Lehrer gestattet man, recht verständig, nur den Verstand gebrauchend, zu Werke zu gehen, damit er das Kind nicht bloß verständig erziehe! Darum handelt es sich, daß wir die Fortbildung der Pädagogik beim Lehrer beginnen, daß beim Lehrer nicht der bloße Intellektualismus, der unkünstlerisch ist, wirkt, daß wir beim Lehrer beginnen, überzugehen aus der Menschenerkenntnis in künstlerisch-pädagogisch-didaktische Gesinnung, die unmittelbar in dem Kinde lebt, wodurch der Kontakt hergestellt wird zwischen Lehrer und Kind, zwischen Erziehendem und Kind, wodurch Menschenerkenntnis in waltender Liebe zu Unterricht, zu Erziehung unmittelbar wird.

Bloße Naturerkenntnis kann nicht einsehen, wie Bewußtsein in der Leibmaterie wirkt. Warum nicht? Weil Naturerkenntnis nicht einsehen kann, was Künstlerisches formt, Künstlerisches gestaltet. Menschenerkenntnis führt uns eben dazu, daß das Bewußtsein ein Künstler ist, der an der menschlichen Leibmaterie eben künstlerisch vorgeht. Solange man nicht Menschenerkenntnis durch den künstlerischen Sinn sucht, solange wird man beim Ignorabimus gegenüber dem Menschen stehen bleiben müssen. Erst wenn man beginnt zu erkennen, daß das Bewußtsein im Menschen in der Materie selber ein künstlerisch Schaffender ist, daß man einen künstlerisch Schaffenden ergreifen muß, wenn man die Menschenwesenheit ergreifen will, erst dann wird man über das Ignorabimus hinauskommen. Zugleich aber wird man zu einer Menschenerkenntnis kommen, die un-

mittelbar, indem man sie hat, nicht nur theoretische Erkenntnis, sondern das innerlich Wirkende, im Willen Tätige ist – zu einer Menschenerkenntnis, die Lebenspraxis ist, eins ist mit der Lebenspraxis.

Wer in dieser Weise dem heranreifenden Menschen, dem sich entwickelnden Kinde gegenübersteht, der schaut dann hinein durch diese vom künstlerischen Sinn gewirkte, auf den Flügeln der Liebe getragene Menschenerkenntnis, in dasjenige, was im Kinde heranwächst, der sieht vieles. – Ich will eines besonders charakterisieren. Er sieht jene merkwürdige Entwicklung im Kinde heranreifen, die sozusagen sich bewegt vom Spiel zur Arbeit. Das Kind spielt; es spielt selbstverständlich. Der erwachsene Mensch muß arbeiten. Er ist in die Notwendigkeit des Arbeitens versetzt. Wenn wir heute im sozialen Leben uns umsehen, dann müssen wir den Gegensatz zwischen dem kindlichen Spiel und der sozial-notwendigen Arbeit für die meisten Menschen so charakterisieren, daß wir sagen: Wir sehen auf das Kind hin; was es im Spiel vollbringt, ist verbunden mit einem befreienden Frohsinn über die Entwicklung der im menschlichen Wesen notwendigen Tätigkeit. Man sehe sich das spielende Kind an. Man kann sich gar nicht vorstellen, daß es das nicht tun will, was es im Spiele tut. Warum? Weil das Spiel die Befreiung ist von einer Tätigkeit, die heraus will aus dem menschlichen Wesen. Befreiender Frohsinn im Ausleben einer im Menschen sitzenden menschlichen Tätigkeit, das ist das Spielen des Kindes.

Und was wird unter der heutigen Menschheitsentwicklung oftmals, ja, man darf schon sagen zumeist – und das wird gegen die Zukunft hin immer weiter und weiter um sich greifen, immer mehr und mehr der Fall sein –, was wird die Arbeit? Die Arbeit wird die erdrückende Last des Lebens. Es wächst das Kind aus dem befreienden Frohsinn des Spieles heraus in die erdrückende Last der Lebensarbeit. Wenn wir uns diesen Gegensatz so recht vor die Seele stellen, dann werden wir vor die große Frage geführt: wie schaffen wir die Brücke zwischen dem befreienden Frohsinn des Spielens und der erdrückenden Last der Lebensarbeit? Und wer mit jener künstlerischen Menschenerkenntnis, von der ich eben gesprochen habe, das sich entwickelnde Kind verfolgt, der findet diese Brücke in der Anwendung des Künstlerischen in der Schule. Kunst, in richtiger Weise in der Schule betätigt, führt auch in richtiger Weise von dem befreienden Frohsinn des Spieles in die Arbeit hinein, die als eine Notwendigkeit des Lebens hingenommen wird, die aber dann, wenn die richtige Brücke geschaffen wird, nicht mehr als erdrückende Last empfunden zu werden braucht. Und ohne daß wir der Arbeit ihre erdrückende Last nehmen, werden wir niemals die soziale Frage lösen. Sie wird immer in einer anderen Gestalt wieder auftreten, wenn der Gegensatz im Leben nicht durch Erziehung hinweggeschafft wird, der Gegensatz zwischen dem befreienden Frohsinn des Spieles und der erdrückenden Last der Lebensarbeit.

Was kann da gemeint sein mit dem Hineinstellen des Künstlerischen in das Pädagogische, in die Erziehungs- und Unterrichtspraxis? Man kann leicht zu ganz schiefen Anschauungen gerade über die Verwendung des Künstlerischen, namentlich in der Schule, kommen. Daß der Verstand in einer gewissen Weise ausgebildet werden muß, das sieht jeder ein. Denn wie tief hat sich in unser modernes Bewußtsein die Notwendigkeit eingegraben, daß der Mensch sich eine gewisse Verstandesbildung zur Aufrechterhaltung des heutigen Lebens erwerben muß. Und so wird nicht leicht eine Gleichgültigkeit eintreten gegenüber der Notwendigkeit der Verstandesausbildung in der Schule. Daß die Menschenwürde, das heißt überhaupt der ganze Vollmensch nicht erreicht werden kann ohne die moralische Erziehung, das sieht auch jeder ein. Denn jeder hat mehr oder weniger das Gefühl, daß ein nicht moralischer Mensch kein ganzer Mensch ist, daß er etwas ist wie ein seelisch-geistiger Krüppel. Und so liegt auf der einen Seite wohl die Aufmerksamkeit vor auf die Entwicklung der Verstandestätigkeit, auf der anderen Seite die Aufmerksamkeit auf die Pflege wirklicher Menschenwürde, die Aufmerksamkeit auf den heiligen Pflichtbegriff, den heiligen Tugendbegriff. Aber nicht in der gleichen Weise wird überall die Aufmerksamkeit auf dasjenige gewendet, was nur in voller Freiheit und in Liebe an den Menschen herangebracht werden kann, auf das Künstlerische.

Man muß jene hohe Achtung vor dem Menschenwesen und jene einzigartige Liebe zu dem Menschenwesen auch in seinem Heranreifen in der Kindeszeit haben, wie sie *Schiller* hatte, der diese Achtung, diese Liebe in einer so wunderbaren Weise zur Grundlage seiner Darstellung in den leider viel zu wenig gewürdigten „*Briefen zur Förderung der ästhetischen Erziehung des Menschen*“ gemacht hat. Da haben wir einmal gerade aus dem deutschen Geistesleben heraus eine echte Würdigung des Künstlerischen im Erziehungswesen. Davon kann schon der Ausgangspunkt genommen werden. Vertieft kann dann diese Schillersche Anschauung werden durch dasjenige, was aus Geisteswissenschaft gewonnen werden kann. Man sehe nur hin auf das kindliche Spiel, wie es herausquillt, weil die menschliche Natur nicht anders als tätig sein kann. Man sehe hin, wie das Kind aus seiner Organisation, aus seiner menschlichen Wesenheit das herausschafft, auf das sich sein Spiel erstreckt. Man sehe hin auf die Art, wie uns aus den äußeren Lebensnotwendigkeiten der Inhalt der Arbeit gegeben wird, wie wir an der Arbeit so angreifen müssen, daß dasjenige, was wir da vollbringen, nicht unmittelbar aus der menschlichen Natur heraus erfolgt, wenigstens nicht in seiner Ganzheit, bei keinem Menschen aus der vollen Natur heraus erfolgen kann. Und man wird sehen, wie die menschliche Entwicklung in dieser Beziehung von dem kindlichen Lebensalter zu dem erwachsenen Lebensalter ist.

Aber eines sollte man niemals aus dem Auge verlieren. Man sieht gewöhnlich dasjenige, was das Kind im Spiele vollbringt, so an, daß man dabei den Ge-



sichtspunkt des Erwachsenen einnimmt. Ja, es ist so, man sieht das kindliche Spiel so an, daß man dabei den Gesichtspunkt des Erwachsenen einnimmt. Wenn das nicht der Fall wäre, würden wir niemals die dilettantische Redensart hören, die immer wiederholt, man solle es in der Schule dahin bringen, daß das Kind „spielend lernt“. Man kann nichts Schlimmeres machen, als daß man es dahin bringt, daß das Kind spielend lernt. Wenn man es wirklich künstlich darauf anlegt, daß die Kinder spielend lernen, dann wird man nichts anderes erreichen, als daß die Kinder als erwachsene Menschen zuletzt aus dem Leben doch ein Spiel machen. Derjenige, der in so dilettantischer Weise spricht, das Lernen solle nur eine Freude sein, das Lernen solle spielend geschehen, der schaut das Spielen des Kindes vom Gesichtspunkte des Erwachsenen an. Er glaubt, das Kind spielt in derselben Seelenverfassung, wie der Erwachsene spielt. Für den Erwachsenen ist das Spiel Spaß, eine Lust, die hinzukommt zum Leben. Für das Kind ist das Spiel der ernste Inhalt des Lebens. Das Kind meint es durchaus ernst mit seinem Spiele, und das ist die Wesenheit des kindlichen Spieles, daß dieses kindliche Spiel vom Ernst getragen ist. Nur derjenige, der den Ernst des Spieles begreift, der versteht das Spiel in der richtigen Weise. Derjenige aber, der hinschaut auf das kindliche Spiel, wie sich in vollem Ernst die menschliche Natur hinausgießt in die Behandlung der äußeren Gegenstände, in die Behandlung der äußeren Welt, der ist imstande, wenn das Kind in die Schule hereinkommt, überzuführen die Kraft, die Begabung, die Fähigkeit zum Spielen, namentlich in die Fähigkeit, in jeder möglichen Weise zu künstlerischer Betätigung überzugehen, wo wir noch die Freiheit der inneren Betätigung haben, aber zu gleicher Zeit wie bei der Arbeit kämpfen müssen mit dem äußeren Stoff. Dann werden wir sehen, wie gerade in jenem Künstlerischen, das wir an das Kind heranbringen, es durchaus möglich ist, die Erziehung so zu leiten, daß der Frohsinn in der Ausbildung vom Künstlerischen mit Ernst verbunden sein kann, daß selbst dasjenige, was in der Schule dem Kinde Lust, Freude machen darf, daß das verbunden sein kann mit Charaktervollheit.

Wenn man in der Lage ist, die Kunst namentlich in den ersten Schuljahren zwischen dem Schuleintritt und dem neunten, zehnten Lebensjahre nicht im Märchenerzählgetändel bloß, sondern in einer solchen Weise zu betreiben, daß man alles, was man treibt, aus der sich entwickelnden Menschennatur, die man erkennt, herausholt, dann leitet man die spielende Tätigkeit, die das Kind bisher ausgeübt hat, über in die künstlerische Tätigkeit, und zu einem solchen Überleiten ist auch das Kind, wenn es erst die Schule betritt, durchaus fähig. Es mag das Kind, das einem im sechsten, siebenten Lebensjahre in die Schule hereingebracht wird, noch so ungeschickt plastisch sich betätigen, noch so ungeschickt mit Farben auf dem Papier malen, mit noch so großen inneren Schwierigkeiten in Gesänglich-Musikalisches, in Dichterisch-Künstlerisches sich einleben! Wenn man –

hinnehmend alles dasjenige, was aus den Anlagen des Kindes an Ungeschicklichkeiten kommt – versteht, das Künstlerische in der richtigen Weise an das Kind heranzubringen, dann wird man finden, daß trotz aller Ungeschicklichkeiten im plastischen und im malerischen Elemente das ganz kleine Kind schon als kindlicher Plastiker, als kindlicher Maler fühlt, innig fühlt, wie ein tieferes menschliches Wesen nicht bei den Fingerspitzen, nicht an der Grenze der menschlichen Haut aufhört, sondern hinausfließt in die Welt. Der Mensch wächst schon als Kind, wenn er in die Behandlung des Tones, des Holzes, der Farben hineinwächst, so, daß er in die Welt hineinwächst. Er wird größer, er lernt eine Empfindung haben von dem intimen, innigen Verwobensein der Menschenwesenheit mit der Weltwesenheit. Man gewinnt als Mensch durch das von der Welt Empfangene schon als Kind, wenn man in der richtigen Weise zur plastischen, zur malerischen Tätigkeit, wenn sie auch noch so ungeschickt vorhanden ist, angeleitet wird –, und wird das Kind in der richtigen Weise in die musikalische, in die dichterische Empfänglichkeit eingeführt, erlebt das Kind das Musikalisch-Poetische in seiner eigenen Wesenheit, dann ist es so, als ob das Kind eine himmlische Gabe empfinde, um einen zweiten Menschen in seinem gewöhnlichen Menschen zu ergreifen. Mit den Tönen, mit der dichterischen Sprachgestaltung haben wir ungefähr etwas, wie wenn sich ein Wesen zu uns senkte gnadenvoll, das uns aufmerksam macht schon als Kinder: in dir lebt etwas, was aus geistigen Höhen herunter deine enge Menschenwesenheit ergreift.

Lebt man so selber künstlerisch anschauend, künstlerisch empfindend und künstlerisch erziehend und unterrichtend mit dem Kinde, dann offenbart sich einem, wenn das Kind, ungeschickt meinetwillen, mit dem Tone, mit dem Holze, mit der Farbe hantiert, an der plastischen, an der malerischen Tätigkeit des Kindes, welche Anlagen aus dieser besonderen Lebens- und Seelenanlage herauszuholen sind. Man lernt das Kind intim kennen, man lernt seine Grenzen, man lernt seine Begabungen kennen, indem man sieht, wie aus seinen Händen das Künstlerische der bildenden Künste fließt, und man lernt erkennen, zusammenlebend mit dem Kinde, wie stark das Kind fähig ist, zu geistigen Welten hin seinen ganzen Sinn, seine ganze Kraft zu lenken, und damit auch wiederum Kräfte herunterzutragen aus den geistigen Welten in die physische Sinneswelt. Man lernt erkennen die ganze Beziehung des Menschenkindes zu einer höheren, zu einer geistigen Welt. Man lernt erkennen die Kraft, die einstmals das Kind im Leben haben wird, wenn man mit ihm als Erziehender und Unterrichtender zusammen lebt, indem man das Musikalisch-Dichterische an das Kind heranbringt.

Dann, wenn man diese Künste, die plastische, die dichterische, die musikalische Kunst unmittelbar an den Menschen herangezogen, in den eurythmischen Bewegungen an dem Kinde heranbildet, wenn man unmittelbar dasjenige, was

sonst im Worte abstrakt erscheint, in dem Menschenleib lebendig erweckt durch die Eurythmie, dann bildet man in dem Menschen die innere Harmonie aus zwischen dem geistgetragenen Musikalisch-Dichterischen und dem vom Geiste durchdrungenen Materiellen des Plastisch-Malerischen. Das Bewußtsein des Menschen, das geistdurchleuchtet ist, webt sich seelenvoll künstlerisch in das Leiblich-Physische hinein. Man lernt unterrichten, indem man Geist und Seele in dem Kinde erweckt, man lernt unterrichten so, daß der Unterricht zu gleicher Zeit gesundheitsfördernd, wachstumsfördernd, gesunde Kraft befördernd für das ganze Leben ist. Man wird, indem man über solches nachdenkt, an einen schönen, für das Künstlerische verständnisvollen, griechischen Ausspruch erinnert. Die alten Griechen nannten die Zeusstatue des Phidias ein heilbringendes Zaubermittel. Echte Kunst ist eben nicht etwas, was bloß an den Menschen herankommt so, daß er es in Seele und Geist ergreifen kann, echte Kunst ist etwas, was den Menschen wachsen, gesunden und gedeihen macht. Echte Kunst war immer ein heilbringendes Zaubermittel.

Derjenige, der so als Erzieher und Unterrichtender die Kunst zu lieben versteht, und der die nötige Achtung hat vor der menschlichen Wesenheit, der wird Kunst als ein heilbringendes Zaubermittel all seinem Unterrichte und seiner Erziehung einzupflanzen in der Lage sein. Dann wird wie von selber in dasjenige, was wir als Verstandesbildung in der Schule zu treiben haben, was wir an Herzensbildung, an religiöser Bildung heranzuentwickeln haben, das eindringen, was auf der einen Seite getragen ist von der menschlichen Freiheit, auf der anderen Seite getragen ist von menschlicher Liebe. Es wird von der Kunst ausstrahlen, wenn der Lehrer selber künstlerisch ist und an das künstlerische Empfinden der Kinder appelliert, mit dem künstlerischen Empfinden der Kinder künstlerisch lehrend und unterrichtend lebt, es wird ausstrahlen von dem künstlerischen Sinn im Unterrichte und im Erziehen das richtige pädagogische, das richtige menschliche Wirken für alle übrige Erziehung, für allen übrigen Unterricht. Man wird nicht Künstlerisches für die anderen Lehrgegenstände sparen wollen, sondern man wird das Künstlerische in den Organismus des ganzen Unterrichtes und der ganzen Erziehung einreihen, so daß es nicht gewissermaßen nebenher geht: da sind die Hauptgegenstände, das ist für den Verstand, das für Gemüt und Pflicht, und dann abgesondert im Stundenplan, so halb unobligatorisch ist dasjenige, was das Kind künstlerisch sich aneignen soll. Nein, richtig steht die Kunst in der Schule darinnen, wenn aller andere Unterricht, alle andere Erziehung so angelegt sind, daß im rechten Augenblicke das kindliche Gemüt aus dem übrigen Unterricht nach der Kunst verlangt, und wenn die Kunst so getrieben wird in der Schule, daß ihm in der künstlerischen Betätigung der Sinn aufgeht, dasjenige auch mit dem Verstande zu begreifen, das auch mit der Pflicht zu durchdringen, was es in der Kunst als das Schöne, als das rein frei Menschliche anschauen ge-

lernt hat. Das sollte hindeuten darauf, wie die Kunst wirklich in den ganzen Organismus des Erziehens und des Unterrichtens eindringen kann, wie die Kunst alles pädagogisch-didaktische Wesen durchleuchten und durchwärmen kann. Kunst und der künstlerische Sinn sind dasjenige, was die Menschenerkenntnis hineinstellt zwischen die reine Geisteserkenntnis und die naturgemäße Sinneserkenntnis. Kunst ist auch dasjenige, was uns in die Erziehungslebenspraxis in der schönsten Weise hineinführen kann.

Derjenige, der Kunst liebt, der den Menschen achtet, wird aus solcher Gesinnungspädagogik, wie ich sie versuchte skizzenhaft anzudeuten, der Kunst in der Schule den richtigen Platz anweisen. Er wird der Kunst den richtigen Platz anweisen aus seiner ganzen, totalen Menschenempfindung heraus, die sich dann konzentriert durch den Umgang mit der Schülerschaft selber zur pädagogischen Gesinnung und zu pädagogischem Leben. Denn dasjenige, was er tut, das wird nicht auf der einen Seite diejenige Bildung vernachlässigen, die mehr nach dem Geiste hingehet, auch nicht diejenige Bildung, die mehr nach dem Körper hingehet. Indem die Kunst in der richtigen Weise in die Schule hineingestellt wird, empfängt die Schule auch den richtigen Geist und die richtige Leibesentwicklung der Kinder. Denn Kunst, wo sie hingestellt wird, wirkt so im Leben, daß sie auf der einen Seite empfänglich ist für das geistige Licht, das der Mensch zu seiner Entwicklung für seine eigene Wesenheit braucht. Kunst kann sich durchdringen durch ihre eigene Wesenheit mit dem geistigen Lichte, und Kunst, durchdrungen mit diesem geistigen Licht, bewahrt dieses Licht. Wo sie wieder ausströmt in ihr Wesen, da durchtränkt sie dasjenige, in das sie sich ergießt, mit dem Lichte, das sie von der Geistessonne selbst empfangen hat, durchtränkt auch das Materielle mit dem Lichte, so daß das Materielle Geistiges ausdrücken darf, seelisch-glänzend, leuchtend an seiner Außenseite wird. Kunst ist imstande, das Licht des Weltenalls in sich zu versammeln. Kunst ist aber auch imstande, allem Irdisch-Materiellen Lichtglanz zu geben. Daher ist Kunst imstande, die Geheimnisse der geistigen Welt in die Schule hereinzuholen und der kindlichen Seele jenen geistig-seelischen Glanz zu verleihen, durch den dann diese kindliche Seele in das Leben so eintreten kann, daß es die Arbeit nicht mehr bloß als drückende Last zu empfinden braucht, sondern daß allmählich im sozialen Zusammenwirken der Menschheit die Arbeit ihres bloß Lastenden entkleidet werden kann. Und das soziale Leben, es kann gerade dadurch eine Vertiefung, zu gleicher Zeit eine Befreiung für die Menschheit erfahren, daß wir, so paradox das klingt, die Kunst in der richtigen Weise in die Schule hineinzustellen vermögen.

Die weiteren Ausführungen werden sich dann ergeben, wenn ich morgen vorzutragen habe über die Stellung der Moral, der sittlichen Anschauung und sittlichen Empfindung innerhalb des Schul- und Erziehungswesens. Heute wollte ich nur zeigen, daß der Geist, der für die Schule notwendig ist, durch die Kunst,

durch das Zaubermittel Kunst hereingezaubert wird in die Schule, daß bei der richtigen Behandlung der Kunst diese lichtgeistdurchtränkte Kunst in den Seelen der Kinder jenen Glanz zu erzeugen vermag, durch den die Seele sich wiederum in den Leib und damit in die ganze Welt für das ganze folgende Leben in der richtigen Weise hineinstellen kann.

## Rudolf Steiner in der Mal- und Zeichenstunde

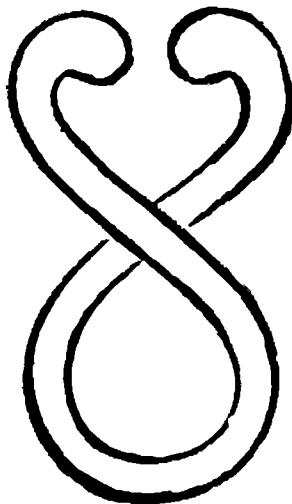
*Berthold Faig*

Im Jahr 1921 wurde in der Stuttgarter Schule eine neue Klasse 5 B eröffnet, und Pastor Ruhtenberg übernahm sie als Klassenlehrer. Rudolf Steiner besuchte uns in den verschiedenen Unterrichtsstunden, auch beim Malen mit Wasserfarben, beim Zeichnen, Singen und in der Eurythmie.

In einer Malstunde der 8. Klasse nahm Rudolf Steiner das Blatt eines Schülers, setzte sich in eine Dreierbank der Fensterreihe und begann auf einem neuen Blatt zu malen, wobei er das, was der Schüler wollte, zum Ausgangspunkt seiner Darstellung nahm. Auch in der 5. Klasse hatte er in gleicher Weise einmal die Arbeit eines Schülers weitergeführt.

Gewiß wollte Rudolf Steiner nicht durch lange Erklärungen, sondern durch sein Mitmalen uns unmittelbar und anschaulich zeigen, wie behutsam wir Pinselstrich neben Pinselstrich setzten sollten und wie zart die erste Anlage gemacht werden müsse.

Daß ihm die richtige Technik des Malens sehr am Herzen lag, ergab sich uns auch beim Abschied in der 8. Klasse. Rudolf Steiner ging an die Wandtafel und zeichnete, – die ganze Längsseite der Kreide aufsetzend – große flache Bögen dicht nebeneinander, die sich nicht berührten. So sollten wir die Farben mit dem Pinsel auftragen, langsam die Blattfläche bemalen und nicht soviel ribbeln, daß Papierwürstchen entstehen!



In einer anderen Schule hatte uns Pastor Ruhtenberg die Aufgabe gestellt, „Liebe und Haß“ in einer künstlerischen Form zur Darstellung zu bringen, und wieder einmal kam Rudolf Steiner zu uns in die Klasse. In das blaue Zeichenheft im Querformat mit buntem Seidenpapier zwischen den Blättern hatte ein Mädchen den „Haß“ durch

eine zackige Figur zur Anschauung gebracht. Wir hatten keine Buntstifte, sondern die üblichen schwarzen Bleistifte dazu verwendet. Rudolf Steiner zeichnete ihr die „Liebe“ ins Heft, so wie sie nach meiner Erinnerung hier wiedergegeben ist. Auch mein verstorbener Klassenlehrer hat sich dieser Zeichnung in der gleichen Form erinnert.

## Erfahrungen aus dem Eurythmieunterricht

*Elisabeth Steglich*

Als im Herbst 1946 die Freie Waldorfschule Freiburg eröffnet wurde, hatte ich als Lehrerin für Eurythmie zehn Klassen zu übernehmen. Für fast alle Schüler war diese Eurythmie etwas Neues, völlig Fremdes, und ich hatte Gelegenheit zu studieren und zu erproben, welche Tonart ich jeweils in den einzelnen Klassen und Altersstufen anschlagen mußte, um die Herzen der Kinder für die Eurythmie zu gewinnen und in ihnen Freude für diese neue künstlerische Betätigung zu erwecken. – Ich hatte in allen Altersstufen mit dem gleichen Pensum zu beginnen, um die ersten grundlegenden Übungen an die Kinder heranzubringen. Da konnte ich beobachten, wie die verschiedenen Kinder, aber auch die einzelnen Jahrgänge als Gesamtheit, sich in der Möglichkeit und Art des Bewegens unterschieden. Einige Klassen wollten übersprudeln und ins Chaotische geraten, die meisten aber hatten recht viel Schwere in den Gliedern, so daß ich immer wieder unter dem Eindruck stand, als müsse ich ein schweres, stehendes Gewässer mit aller Anstrengung in einen leichten Wellenschlag versetzen. Wie harmonisch und froh wurden die Kinder, wenn mir das gelang! Ich wurde also gleich im Anfang hingewiesen auf das Grundproblem meiner Arbeit, nämlich einerseits die Schwere und Trägheit, die zur Erstarrung führt, zu lösen, andererseits die Wildheit, das Toben, das zum Sichverlieren führt, zu bändigen und diese beiden Extreme in maßvollem und doch gelöstem Bewegungsablauf zu harmonisieren. In der Bewegung äußert sich das menschliche Wesen am unmittelbarsten und stärksten, und so begleitet das Ringen mit Trägheitsschwere und Toben den Eurythmisten durch seine tägliche Arbeit.

Das Toben zeigte sich am meisten in den Volksschulklassen. Das Problem der Schwere trat mir am stärksten in den beiden damals obersten Klassen 9 und 10 entgegen, wo es besonders die Knaben hinter einer gewissen Skepsis verbargen. Ich wußte aber, daß sich diese Hemmungen bei sehr taktvoller, aber unbeirrbarer Haltung des Lehrers mit der Zeit überwinden lassen. Ich hatte in Dresden vor dem Verbot der dortigen Schule noch etwa zwei Jahre unterrichtet, und es war mir gelungen, mit zehn Jungen der 12. Klasse Goethes „Hymne an die Natur“

aufzuführen. Bei jener Aufführung trat mir selbst zum erstenmal begeistert entgegen, wie gerade bei der von Jünglingen ausgeübten Eurythmie das objektive Wesen der Laute ganz stark und lebensvoll wirksam wird, wie darin ein unmittelbar Geistiges waltet, während bei der Mädchen-Eurythmie dieses Geistige mehr durch seelenvoll Anmutiges hindurchschimmert.

Ich mußte versuchen, den Unterricht so zu gestalten, daß durch mich möglichst wenig Weiblich-Seelenhaftes sprach. Man hat als Lehrer die Klasse wie einen Spiegel des eigenen Tuns vor sich, an dem man sich korrigieren kann. Rutschte mir nun unversehens eine etwas allzu seelische Betonung oder Färbung in meine Sprache, so bekam ich sofort in den grotesken Bewegungen der Jungen die Antwort darauf. In den ersten Jahren durfte ich mir auch kein rollendes Zungen-R erlauben. Ich mußte mir eine möglichst nüchterne, nicht zu sehr vom Alltäglichen abweichende Sprache angewöhnen, die ich erst im Laufe der Zeit, während der die Schüler selbst durch den übrigen Unterricht geformter sprechen lernten, der Sprachgestaltung wieder annähern konnte.

Ähnlich ging es mir mit der Führung der eigenen Bewegungen. Ich mußte mir selbst möglichst strenge, klare, eindeutige Bewegungen anerkennen. Ich merkte auch, wie die Schüler der Oberklassen drastische, humoristische und stark willensmäßig-dramatisch geführte Bewegungen mit mehr oder weniger sichtbarem, wohlgefälligem Schmunzeln aufnahmen, während sie verschwimmende oder zu weiche Bewegungen karikierten. Ich sagte mir dann: die jungen Menschen wollen ihren Leib ergreifen, wollen zur Erde, darum suchen sie auch in der Bewegung ein Kräftig-Klares und lehnen das Verflüchtigte ab. Doch muß natürlich die eurythmische Bewegung immer so sein, daß ihr ein Seelenerlebnis zugrunde liegt und durch die Bewegung sich offenbart.

Nachdem die Grundlagen erarbeitet waren, wählte ich nun den Unterrichtsstoff für die Oberklassen so, daß die Schüler selbst diese dramatischen und kräftigen Bewegungen ausführen konnten. Ich ließ sie Balladen und Humoresken eurythmisch darstellen. Gerade für die Jungen im Entwicklungsalter ist das Eurythmisieren von Humoresken ungemein wohltätig. Sie entfalten hierbei durch Sprünge und Lautgestaltungen mit den Beinen starke, den Willen anstrebende Bewegungen. Der ganze Leib bis in die Fußspitzen wird durchgearbeitet und zum Ausdrucksmittel der Seele gemacht, und doch klingen beim Humoristischen gerade die Seelenbezirke nicht an, die die Jungen in diesem Alter als „weiblich“ vermeiden und verbergen.

Wirklich fruchtbar kann das Ringen mit Schwere und Trägheit in der Oberstufe aber erst werden, wenn in den vorangehenden Klassen gut vorgearbeitet wird. So war ich im Verlaufe meiner Arbeit bemüht, in den Volksschulklassen so zu üben, daß ich neben dem, was als Erziehendes und Therapeutisches in den jeweiligen Altersstufen getan werden mußte, Grundlagen schuf für die Ober-

klassenarbeit. Es sollten die älteren Schüler, soweit es für junge Menschen möglich ist, die Eurythmie als Kunst erleben und ausüben lernen.

In den Volksschulklassen konnte ich am besten arbeiten, wenn ich mit meinem Unterricht anknüpfte an die Schwerpunkte, die der Klassenlehrer in dem seinen schuf. Wenn z. B. im 4. Schuljahr der Lehrer die germanische Mythologie im Hauptunterricht behandelte, hatte ich Gelegenheit, das, was der Klassenlehrer durch seine Erzählungen als Bild in die Kinder hineinlegte, durch die Bewegung zum Leben zu erwecken. Die Kinder „waren“ dann germanische Helden, wenn sie in Schlachtreihen aufgestellt die Stabreime stampften, wenn sie mit der Dur-terz die Helden in Walhall grüßten, mit der Moll-terz die in der Schlacht gefallenen betrauereten.kehrte dann im 10. Schuljahr das germanische Element im Lehrstoff wieder – die Schüler lasen das Hildebrandlied –, so konnte der Eurythmist anknüpfen an die Erinnerungen aus dem 4. Schuljahr und die Alliteration auf neuer Stufe aufgreifen. Gerade bei den 16-, 17jährigen, deren Glieder so lang und unbeholfen werden wollen, ist dies willenstärkende und Ich-belebende kraftvolle Schreiten des Stabreimes besonders erziehend, ja heilend.

Ebenso war es eine Hilfe für die Kinder, wenn ich den Grammatikunterricht durch die verschiedenen Klassen in der Eurythmie tätig begleitete. Als Formen im Raum wurden die Wortarten gelaufen, die Deklination wurde durch Beugungen des Körpers ausgedrückt, später wurden Ausdrucksgesten gesucht für die Sprachformen des Wünschens, Erstaunens, Bejahens, Verneinens und vieles andere.

Das Üben dieser Gesten belebte nicht nur das Seelische bei den Kindern der Volksschulklassen und erfreute sie, sondern es schulte auch das künstlerische Empfinden für die Arbeit der Oberstufe. Die jungen Leute der Oberklassen konnten dann bis zu einem gewissen Grade selbst finden, in welcher Stilart sie ein Gedicht eurythmisieren mußten, damit es in der Bewegung wahr wirkte. Als z. B. eine 10. Klasse „Die Harzreise“ von Goethe eurhythmisch arbeitete, versuchten die Schüler selbst die Bewegungen, Stellungen und Gesten zu finden, um die starken Stimmungsgegensätze dieses Gedichtes auszudrücken. Ein solch langes Gedicht durcharbeiten fordert von Schülern und Lehrer eine große Ausdauer und ist daher eine Willensschulung für beide. Im Grunde lieben die Oberklassenschüler, wenigstens die Besten unter ihnen, eine harte Arbeit, in der man Anforderungen an sie stellt und bei der sie fühlen, daß sie vorankommen. So sagten mir einige Mädchen einer 12. Klasse, als ich sie lobte, daß sie so schnell verstanden und zum Ausdruck brachten, was eine bestimmte Dichtung verlangte: „Das haben wir bei der ‚Harzreise‘ gelernt. Es war doch gut, daß Sie die damals so eisern mit uns durchgeübt haben!“

Am stärksten konnte die Eurythmie ihre willenstärkende, schwereüberwindende und harmonisierende Wirkung in den Oberklassen entfalten, wenn ich auch hier,



ähnlich wie in den Volksschulklassen, mit den Schwerpunkten, die andere Kollegen in ihrem Unterricht legten, rechnete, wenn ich meine Arbeit verband mit den Themen, die vor allem im Deutsch- und Kunstunterricht und in der Musik angeschlagen wurden. Beim Hospitieren im Unterricht der Kollegen konnte ich Anregungen schöpfen für die Wahl des eigenen Arbeitsstoffes, ich erlebte die Art und Ausdrucksweise, wie die künstlerischen und geistesgeschichtlichen Themen an die jungen Menschen herangebracht wurden, und konnte daran anknüpfen. Ich fand den eigenen Unterricht bewußtseinsmäßig fundiert durch die Arbeit der Kollegen. Allerdings durfte ich nie direkt anknüpfen an die Denk-Erlebnisse der Schüler, sondern ich mußte von der Willensseite her völlig neu den Stoff zum Erlebnis bringen. Wenn die Schüler das, was sie denkend erkannten, willentlich taten, wurde es für sie erst wirklich zu einer den ganzen Menschen umfassenden Erfahrung.

Ganz besonders trat mir das Problem der Gliederschwere und Trägheit entgegen bei Schülern, die aus anderen Schulen erst in unsere Oberklassen hereinkamen. Sie waren nicht gewohnt, ihre meist langen, schlaksigen, nicht durchseelten Gliedmaßen als künstlerisches Ausdrucksmittel anzusehen und zu gebrauchen. Sie hatten, wenn sie nicht Musiker waren, wenig Beziehung zur Kunst und wenig Willen zur ausdrucksvollen Bewegung. Auch wenn Jungen in einen Jazzklub eintraten, ja oft auch, wenn sie sich intensiv an die Lebenshaltung und die Ideale der Pfadfinderverbände hingaben, konnte man als geschulter Beobachter sehen, wie ihre Bewegungen einerseits willenlos und schlaff wurden, andererseits sich vergrößerten. Mädchen, die Ballettstunden hatten, zeigten gespreizte, übermäßig gespannte Bewegungen, bekamen oft ein Hohlkreuz, und der Bewegungsstrom durchpulste nicht mehr ihren ganzen Menschen. Als Lehrer wünschte man sich dann oft, daß die Eltern ihre Kinder einmal in der Eurythmiestunde mit sehenden Augen erlebten. Sie könnten daraus viel für die Erziehung profitieren.

So kann der Eurythmist an den Bewegungen der Schüler ablesen, ob ihre Entwicklung harmonisch verläuft, oder ob sie störenden, schädigenden Einflüssen ausgesetzt sind. Er erlebt auch, daß nur durch die bewußte Zusammenarbeit aller Erziehenden die jungen Menschen, die in unserem Maschinenzeitalter so vielen schädigenden Einflüssen ausgesetzt sind, wirklich gedeihen können, und es wird ihm zur Erfahrung, daß gerade in diesem Zeitalter, in dem die menschliche Bewegung immer mehr von der Maschine bestimmt, ja verdrängt wird, in dem die Seelen träge werden und veröden, die gliedmaßenbewegende, willensstärkende, seelenbelebende Eurythmie eine erzieherische Notwendigkeit ist.

## Sprüche zur Eurythmie

*Ruhevoll wandern die Sterne,  
Die leise uns mahnenden,  
Wir sind im Dunkel der Erde  
Die Suchenden, Ahnenden,  
Immer ins Licht will die Seele,  
Die heimwärts verlangende,  
Trägt eure Gaben, ihr Sterne,  
Als dankbar Empfangende.*

\*

*Geister, im Irdischen Waltende,  
Leuchtend das Leben Entfaltende,  
Blättlein mit Wärme umwebende,  
Kelche zur Sonne erhebende,  
Führt die der Erde Vertrauenden  
Freudig zum Himmel, dem blauenden!*

\*

*Wand're, o Seele, du leicht dich erhebende,  
Hoffend die Höhen des Himmels erstrebende,  
Schau die Pforte, die nicht mehr verriegelte,  
Kehre zurück in das Licht, du beflügelte!  
Steige mutig in die Tiefen,  
Schreit' herab vom fernen Gipfel,  
Trage helle Geistgeschenke  
In das Land der Finsternisse!  
Stauend stehn am Weg die Alten,  
Dankbar nahen sich die Jungen,  
Und die Kinder springen fröhlich,  
Tanzen leicht im Ringelreihn!*

\*

*Wand're ins Weite und horche dem Klange nach,  
Schritte verhallen und rufen ein Echo wach,  
Du, der die Gaben der Sterne empfangende,  
Liebe das Werden, halt' fest das Vergangene!*

\*

*Siehe, wie ein Licht für dich erschimmert,  
Schau ins Blau mit staunendem Vertrauen,  
Find' in diesem Licht der Liebe Frieden,  
Nacht für Nacht durchkrafte dich die Strahlen,  
Über deinem Herzen steht ein Stern!*

Hedwig Diestel

# Geliebter Schulweg

*Hans B. Bethge*

Es sind ihrer drei. Sie führen alle in das morgenwache Haus, wo junge Menschenherzen welterwartend schlagen. Nur winters ladet auch der vierte ein, auf festem Eis die Schule zu erreichen. Sonst bleibt der See mit seinen Ufern Bild und Gleichnis für junge Seelen aus dem Jenseitsreiche, die das Feste suchen und es finden mögen, ihrem Weg gemäß, auch in dem Haus am Ufer mit den Helfern, die ihnen viele Möglichkeiten einer Erdenwanderschaft ermunternd zeigen möchten. –

Am Stadtwaldrande leuchten die kleinen Gärten oft im Morgensonnenglanze. Sorgsam lieb gepflegte Blumen aller Arten, aller Farben öffnen sich dem Stauenden, der dieses Himmelswiderstrahlen im Dank den Kindern bringen möchte. Da können Worte im Laut-Gestalten froh erklingen (Menschen hören noch nicht mit): Baum und Blatt und Blüte / Traum und Luft und Licht / rot und Gold und Güte / Tod und Angesicht.

Aber daß die Sprache wendig-lebendig und humorvoll wirke, sucht es zurück-Tchisegna dnu dot / etüg dnu dlog dnu tor / tchil dnu tful dnu maurt / etülb dnu talb dnu maub – und kugelt dann aus: Ein Neger mit Gazelle zagt im Regen nie – (nach Schopenhauer – falls ob eines Frühregens dunkle Pessimistenstimmung herrscht).

Doch von ferne naht ein ernster Mann, ich darf nur noch kugellustig murmeln: Aja, Madam Sabas, lief, ehe Otto neben Nathan Notton tat / tat Notton Nathan neben Otto, ehe fiel Sabas Madam Aja – – dann tönt es würdig „Guten Morgen!“

Rechts vom Gartenpfad wächst Korn heran. Sichtbar sucht die Saat hinaufzuhalten. „Ostern so groß wie ein Rabe, Pflingsten ein Knabe.“ Leider warf ein Sämann mit mächtigem Schritt auch hier nicht mehr die goldenen Körner? Links gegriffen, rechts geschmissen; links gegriffen, rechts geschmissen; –, –, –, –.

Aber in der Erinnerung tauchen Träume von goldgefüllten Speichern auf; im Sommersein stillt sich die Sehnsucht nach dem Duft der Roggenblüten, und Sagen von der Muhme und der Blume, Geschichten von der Not und von der Fülle, von Ähren und vom Tode und vom Brot des Lebens senken sich dem Herzen ein. Über dem Felde schimmern wie Paradieseslicht zuweilen die weißen Blüten eines hohen Baumes.

Und wenn im Herbst die Sonne durch den kahlen Wald schräge Strahlen auf die Stoppeln sendet, Kosmea, Astern, Gladiolen leuchten, an einer Rosenhecke die letzte kleine Blüte sich erschließt: leb' wohl dann, reichlich schenkende Natur, all deine Gaben sollen Kinder nähren, daß sie selbst erwachend wachsen, reifen.

Nun von dem Pfad unter den Bäumen dem Wellenspiele zu, von ihm auch

Lebensfluß und -strom erbittend. Und „Mut – nur Mut“ rufen die Bronzelöwen auf der Bastion am See noch nach, daß der Wortträger Mensch Natur verwandle, daß die Begeisterung für die Kunst herzwarm im Unterricht erblühe. –

Mittags lärmt und singt und springt es auf dem Morgenpfade: Kinder aus der 4. Klasse wollen die Blumengärten und das Korn bewundern. Sie jubeln fröhlich hin mit „Hühnchen oder Hähnchen“ und stutzen beim Scherzen mit der langen Grannenähre einer „Mäusegerste“, die, in der Mitte getrennt und wieder lose eingesteckt, herausspringt, wenn man, sie in der Hand haltend, den Arm hart trifft mit den Worten: es donnert, – es blitzt – und hier schlägts ein! – Dann quirlen sie weiter, springen nach den weißen Traubenblüten unter dem Akazienbaum und pflücken roten Mohn und blaue Blumen. –

Untergründig rumort es, auch ohne U-Bahn, im Verkehr der Stadt. Es fährt sich besser durch den Trubel, um Schutz zu suchen vor Unwetter und Sturm. Welch' ein Gegensatz zum stillen Pfad am Walde! Was Menschen schufen, drängt sich auf. Unentwegt flutet es hinzu, weither aus dem Umkreis und dem Dämmerdunkel. Alles schlucken die Fabriken, Firmen mit Weltruf, Kaufhäuser und Büros. Schulkinder wimmeln inmitten. Der Knäuel an den Knotenpunkten löst sich im langen Zug der Straßen. Wie viele Schicksalsknoten im Leben dieser Tausende harren der Entwirrung! – Warum flucht denn jener Bube so unbändig? Warum blickt die Frau dort traurig? Und die Männer lachen so ins Leere. Endlich frische, helle Stimmen, urgesund im Morgen jubelnd. Aber am Kiosk gucken Modepuppen dumm aus schmutzbunten Illustrierten. Es prahlen Sensationen von Unheil, Unfall und Untaten im unruhig fetten Druck –. Noch narrt glutrot ein großer Mond – klägliches Gebilde, das Autofahrer aufgeplustert locken soll zum Tanken.

Doch schon weitet sich der Weg zum See. Weht dort vom Süden „Silberwind“, dann glitzern drüben alle Pappeln hell, weil ihre Blätterunterseiten nach außen zitternd schimmern. Über ihnen tauchen aus der Ferne Höhenzüge auf. Sie erinnern an die Sehnsucht des Novalis, mit „heilgem Sinn“ Himmel und Erde, Religion und Kunst und Wissenschaft zu einen. Es müßte seine Geistesgegenwart befeuern, was nun im Unterricht zu sagen ist zum 19. und 20. Jahrhundert. Wie sollte sonst dem Siegeszug des kalten Intellekts – dem jungen Menschen, leicht getäuscht, gern folgen, weil seine Leistung im Nur-Irdischen so imponierend sichtbar ist – mit menschenwürdiger Erkenntnis Klarheit noch begegnet werden? Im Tun und Denken dieser Zeit wirkt wenig Feuergeistigkeit. Auch der soziale Aufbruch mündet in das graue Nichts.

Aber aus diesem Anschauen soll nicht Lähmung folgen. Zuspruch zum Mut muß Wandlung vorbereiten. Lernt diese Welt gut kennen im Gang durch Bohrturmerwerke und Betriebe, in denen Erz und Öl die Führung haben, sucht nach dem Funken in dem Menschenherz, der warm und licht erglücken möchte! –

Nun grüßen die Eichen eisenfest am Westeingang zur Schule. Ja, es gilt, Starkmut zum Lebenskampf zu wecken.

In der Mitte finden sich die jungen Lebenspilger froh zusammen. Sie müssen, ehe sie zur Schule finden, durch die „Engelsohde“, wie durch einen schmalen Prüfungsgang; eng ist's zwischen Brauerei und Gärtnerei, gefährlich gar am Straßenübergang, den Schülerpolizisten wichtig leiten, bis endlich nach dem Holpern zwischen Friedhof und letztem Bauernhaus die lichte Weite winkt. Die Straßen „Questenhorst“ und „Tiefenriede“ vorher waren breiter. Das verführt den Jörg zum Schlendern, bis ihm die „Fliegenuhr“ gebietet, schnell zu gehen. Es ist ein Herr, der eine „Fliege“ trägt und immer pünktlich grad am Laden steht, aus dem ein frischer Brotgeruch so warm und heimelnd in die Sinne dringt, aus dem der Bäcker nach seiner Früharbeit noch freundlich grüßt.

Aus dem „Questenhorst“<sup>1</sup> führte einst durch das tiefe Ried ein enger mit Sohden ausgelegter Pfad zur Masch, der weiten sumpfigen Wiese, die zum See künstlich umgewandelt wurde.

Der Kuhstall an dem Bauernhaus, aus dem die Frau allmorgendlich die Milch zum Weg hinträgt, kann die Innigkeit zur Weihnachtszeit vertiefen, die Lukas um die Lichtgeburt des einen Kindes webt. Wenig Schritt ihm gegenüber mahnt mit vielen Kreuzen vom Friedhof her der Tod. Mitten hindurch zwischen Geburt und Tod tragen die Kinder tief im Herzen ihre Sehnsucht nach der Auferstehung.

Die Kleinen rufen froh die Namen ihrer Lehrerinnen, im Klang sich selber suchend in der rätselschönen Welt. Die Dreizehn-, Vierzehnjährigen flüstern scheu; sie spüren Zweifelszeit und Reifenot. Ein Scherzwort rufen Schüler aus den Oberklassen nach, schon sicherer im Ringen nach Erkenntnisklarheit.

Und wenn sie alle durch das Tor hinschreiten, zu dessen Seiten junge Eschen lichtumspielt im inneren Bezirk des schönen Gartens wachsen, dann möchte man im I-U-A-Klang aus der Eurythmie mit ihnen in das Schulhaus schwingen und froh beginnen mit dem Morgenspruch:

Ich schaue in die Welt  
In der die Sonne leuchtet . . .

---

<sup>1</sup> auch Quickhorst; Queck, Quek = Vieh; Hurst = niederes Gestrüpp; Ried = Schilf; Sohde = Rasen- oder Torfstück; Masch = Marsch, Schwemmland.

# Das Volksschulalter in ärztlicher Sicht I

*Dr. med. Rudolf Treichler*

Das Volksschulalter, das sich vom 7. bis zum 14. Lebensjahr erstreckt, ist neben dem Kindesalter eine besonders wichtige, in vieler Hinsicht entscheidende Zeit im Leben des Menschen. Nach den Schilderungen R. Steiners ist diese Zeit als die gesündeste Epoche des Menschenlebens veranlagt und wird meist nur durch krankmachende Einflüsse von außen gestört. Das lassen auch die Statistiken erkennen, durch die zugleich eine Zunahme der krankmachenden Einflüsse in der jüngsten Vergangenheit ersichtlich wird.<sup>1</sup> Nicht allein jedoch wegen der, von der Umwelt kommenden, ständig zunehmenden Gefahren der Erkrankung ist eine Erörterung dieses Problems auch außerhalb der ärztlichen Kreise wichtig. Denn nicht nur die körperliche und seelische Gesundheit des 2. Lebensjahres steht auf dem Spiel. Jene Epoche, welche als der gesündeste Lebensabschnitt veranlagt ist, kann zugleich eine Quelle der Gesundheit für das ganze spätere Leben sein. Sie kann aber auch zum Quell vieler Krankheiten des späteren Lebens werden.

## Menschenkundliche Grundlagen

Vom 7. zum 14. Jahr

Die Entwicklung vom 7. bis zum 14. Jahr vollzieht sich in der Sphäre der *Bildekräfte*. Bis zum 7. Jahr haben jene Kräfte den physischen Leib in seinen wesentlichen Organen und Strukturen aufgebaut. Nach dem 7. Jahr sind sie teilweise noch in seinem Wachstum tätig, teilweise lösen sie sich aus dem körperlichen Zusammenhang und dienen verwandelt dem Seelenleben, dessen Grundlage sie bilden. So formt sich in dieser Zeit z. B. das Temperament des Kindes, das in engem Zusammenhang mit der Konstitution des Leibes steht. Am weitesten in das Bewußtsein erheben sich jene Kräfte, indem sie als Gedächtnis- und Denkräfte Lernfähigkeit und Denktätigkeit des Kindes aus dem organischen Leben hervorwachsen lassen. Im Vorstellen, im Lernen, das zunächst ganz bildhaft ist und durch Bilder genährt werden muß, leben die Bildekräfte in seelischer Form weiter.

Durch alle jene Vorgänge wird die Geburt der *Seele* vorbereitet, die um das 14. Jahr einzutreten pflegt. Das Seelenleben zwischen dem 7. und 14. Jahr vollzieht sich noch wie unter einer Decke, es reift im Schloß der Bildekräfte, die es in inniger Verbindung mit dem physischen Leib halten. Und jene Lebens-Bilde-

<sup>1</sup> Vgl. Dr. med. W. Holzapfel: Die Einflüsse der Schule auf die Gesundheit in: *Erziehungskunst* 1956, Heft 9.

kräfte sind es zugleich, die nach gesunder Entfaltung all das auffangen und auflösen, was an krankmachenden Einflüssen von der Umwelt her durch den Leib, durch die Seele das Leben bedroht. Aus diesem Grund ist die Epoche, in welcher sich der Organismus der Bildekräfte entfaltet, die gesündeste aller Epochen. Die Umwelt darf nur das Weben jener Kräfte, die sich aus dem Leib heraus langsam der Seele aufschließen, nicht vom Leib oder von der Seele aus stören, sonst werden umgekehrt die Funktionen des Leibes, die Tätigkeiten der Seele gerade in ihren Grundlagen angegriffen und krankhaft verändert.

Während des 2. Lebensjahrsiebents geht der Mensch einen Weg, an dessen Ende er ein bewußt lebendes, beseeltes Erdenwesen sein wird. Er geht den Weg zur „*Erdenreife*“, wie Rudolf Steiner die Pubertät nannte. Der wichtigste physische Ausdruck der Erdenreife ist die Tatsache, daß der Mensch seinesgleichen irdisch erzeugen kann. Das Reifwerden der Fortpflanzungsorgane um das 14. Jahr ist die letzte Station eines Prozesses, den man „Durchseelung des Organismus“ nennen kann, ebenso wie der Zahnwechsel des 7. Jahres ein Zeichen war für die zum Abschluß kommende Durchorganisation des Leibes mit den Bildekräften. Gegen das 14. Jahr wird nun auch die Seele frei und kann sich im selbständig werdenden Urteil ihrer eigenen Entwicklung auf der Erde zuwenden.

Im Hinblick auf den dreigliedrigen Organismus kann man auch von einem Weg sprechen, der vom oberen zum unteren Menschen, der vom Kopf in die Glieder führt. Nicht nur in räumlicher Hinsicht ist ja der Kopf am weitesten von der Erde entfernt. In seiner Rundung die Form des Himmelsgewölbes widerspiegelnd, stellt er das Organ dar, durch welches das aus der geistigen Welt geborene Kindeswesen die erste Verbindung zur Erde sucht. Durch die Sinne wahrnehmend tastet es in die Erdenwelt, durch die Nerven des Kopfes formend tastet es in seinen Leib, der zunächst noch wie ein Anhängsel des großen Kopfes wirkt. Erst zwischen dem 7. und 14. Jahr, meist mit dem 9. Jahr beginnend, wächst das Kind in seinen unteren Leib, in seine Glieder hinein, durch die es die Erdenwelt ergreifen und gestalten will.<sup>2</sup>

### Die Schwelle des 9. Jahres

Schon am *Stehen und Gehen* ist die Umorientierung zu studieren. Das kleine Kind steht und geht noch nicht in demselben Sinn auf der Erde wie der junge und erwachsene Mensch. Es trippelt über den Boden hin, bei manchen Kindern kann man sogar den Eindruck des Schwebens haben. Dabei wird es von oben, vom Kopf her „gehalten“, ähnlich wie auf ihre Weise die von oben geführte Marionette. Vom 9. Jahr an beginnt sich das Kind von der Erde aus aufzurichten, indem

<sup>2</sup> Vgl. R. Steiner: Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie. Ausg. 1941 4. Vortr., auf den sich die folgenden Ausführungen beziehen.

es durch seine jetzt gern aufstampfenden Füße Besitz von ihr ergreift. Zugleich beginnt ein zunehmendes Wachstum der Glieder, deren Knochen dann das Kind um das 12. Jahr erlebt. Die Bewegungen werden knochig und un gelenk, weil sie das Kind anfangs noch nicht mit seinem ganzen Wesen zu durchdringen vermag.

Auf dem Gebiet der *Wärme* vollzieht sich dieselbe Umpolarisierung. Vor der Schwelle des 9. Jahres erwärmt sich das Kind von seinem Kopf, von seinem Sinnesnervensystem her. Die Wahrnehmung für die Wärmequalitäten der Umgebung ist viel feiner organisiert und wirkt unmittelbar in den eigenen Leib hinein. Und zwar gilt dies für physische wie für seelische Erwärmung bzw. Durchkältung. Die vielen Erkältungen des Kindesalters, die häufigen Fieberzustände vieler Kinder entstehen auf dem Boden des intensiven kindlichen Sinneslebens, durch das „entzündende“ oder „erkältende“ Erlebnisse mit der Seele zugleich den Leib ergreifen. Die heißen, roten Backen des Kindes, das sich an der Welt entzündet hat, lassen erkennen, wo die Erwärmung einsetzt.

Gegen das 9. Jahr beginnt der Kopf zu erkalten. Der Organismus ist nun darauf angewiesen, sich von unten, vom Stoffwechsel her zu erwärmen, wo die neue „Inkarnation“ erfolgt. Das Kind wird dadurch stabiler in seinem Wärmeorganismus. Das unmittelbare seelische Mitschwingen wird mehr und mehr durch eine innere Verarbeitung der Außenweltserlebnisse abgelöst. Das Erkalten des Kopfes gibt die Grundlage für die seelische Distanzierung von der Umgebung, die sich z. B. im kühlen Beobachten des Kindes äußert. Hand in Hand damit geht die Dumpfheit seelischen Erlebens, in die das Kind zunächst versinkt. Das Innere des Organismus wird dabei noch nicht so weit durchdrungen, daß die neue seelische Innerlichkeit schon ganz durchgestaltet werden kann.

Was dringt hier in das Innere des Organismus ein und strebt aus ihm in die Welt hinaus? Was nach der Geburt durch den Kopf in die Erdenwelt tastete, im Ichsagen des Dreijährigen erstmalig aufleuchtend, was letzten Endes durch die Seele hindurch im kindlichen Organismus sich verkörpern will, ist ja das Eigentliche, das Individuelle des Menschen, ist das *Ich*, das von Anfang an der Entwicklung die Richtung gibt. Das Ichwesen selbst steigt in das Innere des Leibes, in den unteren Menschen ein, indem es von dort aus die Gestalt aufrichtet, den Leib erwärmt. Es bahnt so der Seele den Weg, indem es die Durchseelung des unteren Menschen, die Geburt der erdenreifen Seele vorbereitet.

Während also die Bildekräfte des Leibes sich zwischen dem 7. und 14. Jahr aus dem Leib herausziehen und dem bewußten Dasein des Kopfes dienen, versenkt sich das Ich aus den Sinneserlebnissen des Kopfes in den Leib hinein. Dadurch entwickelt sich im unteren Menschen eine Willenskraft, die, mit der Wärme in den Kopf hinaufwirkend, die innere Verarbeitung der Sinneserlebnisse im Lernen, im Denken überhaupt erst möglich macht. In der Mitte jedoch zwischen den beiden polaren Strömungen lebt die *Seele* des Kindes, die sich auf die rhyth-



mische und rhythmisierende Tätigkeit von Atmung und Kreislauf stützt und sich im Fühlen entfaltet. Durch die Seele, die von jenem mittleren Bereich des Organismus aus lebt, gewinnt das Kind die unmittelbare Beziehung zur Welt, aus welcher der Kopf sich zurückzieht, und für die sich der untere Mensch erst langsam aufzuschließen beginnt.

Die Erziehung des Kindes zwischen dem 7. und 14. Jahr, wie sie Rudolf Steiner begründet hat, beruht daher auf dem rhythmischen Leben der fühlenden Seele, die sich einmal der Welt hingeben, einmal sich von der Welt zurückziehen will, die einmal in die Welt ausgeatmet, einmal aus der Welt eingeatmet wird. Von der Seele des Kindes selbst wird eine künstlerische Erziehung gefordert, die ein unmittelbares seelisches Mitschwingen ermöglicht, die das Kind in der Freude am Gegenstand der Welt aufschließt, die es in besinnlicher Zurückgezogenheit zu einer Verarbeitung des Aufgenommenen anregt. Auf diese Weise erhält das Ich auf seinem Weg in den Leib, in die Erdenwelt hinein diejenige Seelennahrung, die es ihm ermöglicht, jenen Weg nach Maßgabe seiner eigenen Kräfte zu gehen. Gibt ihm die Umwelt jene Nahrung nicht, so kann es nicht zum Ziel gelangen. Gibt sie ihm statt dessen die Peitsche, wie sie die Umwelt der Gegenwart für das Kind in vielfacher Form bereit hat, wird das Ziel vom Ich zu früh erreicht. Wie wir sehen werden, bedeutet dies, daß die Kräfte des Ich zu früh erschöpft werden. Weitere Entwicklungsschritte verspäten sich dann, bleiben mangelhaft oder unterbleiben ganz.

## Krankhafte Erscheinungen

### Körperliche Störungen

Wenn das Ich des Kindes nicht in der richtigen Art den unteren Menschen durchdringt, so entstehen mannigfache Krankheitstendenzen, deren Auswirkungen im Volksschulalter an einigen Beispielen ins Auge gefaßt werden soll.

Eine der frühesten Auswirkungen ist die *Verdauungsstörung*, die sich vor allem in Bauchschmerzen, oft krampfhafter Art, in Völlegefühl, Appetitlosigkeit und belegter Zunge äußert. Eine mangelhafte Absonderung verdauender Säfte von der Salzsäure des Magens bis zum Gallensaft der Leber und den anderen Absonderungen im Darmbereich kann diesen Beschwerden zugrunde liegen. Das Ichwesen des Kindes vermag dabei auf stofflichem Gebiet mit den Einwirkungen der Welt nicht mehr fertig zu werden.

Funktioniert die Verdauung nicht, so wird der *Kopf* vom unteren Menschen nicht genügend ernährt. Daß ein solcher Kopf nicht viel leisten kann, ist verständlich. Die bekannten Schulkopfschmerzen zeigen seine Erschöpfung an. Der mangelnde Aufbau des Blutes führt zur *Blutarmut*. Das Erblässen des Kindes,

dessen Kopf zu wenig vom Blut durchströmt wird, steigert sich zur Bleichsucht. Dabei kann durchaus das bei dieser Krankheit mangelnde Eisen in großer Menge angeboten werden, – das geschwächte Ich, das sich sonst dieses Stoffes bei seinem Niedersteigen bedient, vermag es nicht mehr zu verwerten. Das Kind bleibt blutarm, trotz Eisenüberfluß in der Nahrung.

Aber auch wenn die Verdauung gemeistert wird, kann doch die *Erwärmung* von unten notleiden. Das Erkalten des Kopfes geht dabei auf den übrigen Organismus über, die Kinder haben kalte Hände und Füße, sie frösteln viel und erkälten sich leicht. Und wie die Erwärmung, so leidet die *Aufrichtung* von unten. Die schlechte Haltung vieler Schulkinder, der krumme Rücken, das Schwere- und Erschöpfungsgefühl beim Gehen, beim Steigen, – auch diese Symptome zeigen eine Ichschwäche im leiblichen Gebiet an.

Doch nicht nur im Kopf, auch im Herzgebiet kann die Durchblutung notleiden. Dann kommt es zu Beklemmungsgefühlen in der Herz-, in der Brustgegend bis zu Angina pectoris-Anfällen. Leidet die Durchblutung im Magen-Darmgebiet, so entwickeln sich z. B. Magengeschwüre, deren Auftreten neben der Angina pectoris neuerdings bei Kindern beschrieben wird.<sup>1</sup>

### Seelische Störungen

Auf seelischem Gebiet finden wir gleichfalls Störungen im Bereich jener Tätigkeiten, die auf dem Leben des unteren Menschen beruhen. Die zentrale Seelenkraft des unteren Menschen, der vom Ich durchdrungen wird, ist die *Willenskraft*, durch die der zielvoll handelnde Mensch in die Welt hinauswirkt. Erfolgt die Durchdringung nicht vollständig, so steht im Zentrum der pathologischen Symptome die Willensstörung. Zunächst ist eine *Lethargie des Willens* zu beobachten, die sich in Verlangsamung und mangelnder Aktivität äußert. Beim Lernen wird Schwäche der Aufmerksamkeit, der Konzentration daraus. Denn auch diese Schwäche wurzelt in einer Lethargie des Willens: ohne Willenskraft vermögen wir weder einen physischen noch einen geistigen Gegenstand zu erfassen und festzuhalten.

Im Kontrast zu diesem Mangel an Willenskraft steht ein scheinbarer Überschuß. Neben der Willenslethargie finden wir *Willenseruptionen*, die in gesteigertem Bewegungsdrang, in Zappeln, Toben, aber auch in zerstörerischen Handlungen aller Art zutage treten. Hier machen sich unausgereifte Willenskräfte Luft, die nicht dem Ich, sondern den emotionalen Kräften der Seele dienen, jenen Kräften, die aus der Lethargie heraus nach der Reaktion, dem Gegenteil des Vorhandenen verlangen. So sind auch diese Erscheinungen im Grunde Ausdruck einer Willensschwäche, insofern als wirkliche Willensstärke immer Ausdruck eines starken Ich und nicht einer emotional reagierenden Seele ist.

Es ist keine Frage, daß neben den körperlichen auch die seelischen Störungen im Volksschulalter erheblich zugenommen haben. Immer häufiger beobachten die Ärzte bald mehr apathisch, bald mehr nervös reagierende Kinder, die sich auf keine Aufgabe recht konzentrieren können, deren Erregung dafür bald von diesem, bald von jenem Gegenstand geweckt wird. Aber auch die Lehrer haben beim Unterrichten mit dieser Situation zu kämpfen, und viele Eltern klagen über sie. Durch eine Umfrage wurde festgestellt, daß 60,9 Prozent der Buben und 54,7 Prozent der Mädchen im Schulalter von ihren Eltern als nervös bezeichnet wurden. Ein vergleichsweise hoher Prozentsatz von Nervösen im Erwachsenenalter ist bisher nur bei Industriearbeitern nach mehrmonatiger Nachtschicht gefunden worden.<sup>3</sup>

Als letztes Phänomen sei hervorgehoben, daß alle krankhaften Erscheinungen auf körperlichem und seelischem Gebiet die Tendenz haben, sich immer früher einzustellen. Magengeschwür, Herzbeklemmung, Nervosität und Willensschwäche des Erwachsenen sind heutzutage schon in den ersten Schuljahren zu beobachten. Man muß auch dieses Phänomen auf dem Hintergrund der allgemeinen Verfrühung sehen, unter der die Entwicklung des Volksschulalters leidet.

### Akzeleration und Retardierung

Die sogenannte *Akzeleration*, die in dieser Zeitschrift von *G. Husemann* schon grundlegend behandelt wurde<sup>4</sup> und deshalb hier nur kurz besprochen sei, bringt es mit sich, daß gegenwärtig die Jugendreife ein bis zwei Jahre früher eintritt als in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg. Die Kinder wachsen schneller und haben ihre Pubertät früher. Bei dem Wachstum handelt es sich vorwiegend um ein Längenwachstum: die Leiber schießen in die Höhe, während das Auswachsen der inneren Organe zurückbleibt und auch später nicht vollständig nachgeholt wird. Damit nähert sich der Leib dem schlankwüchsigen *leptosomen Konstitutionstypus*, in dessen Entwicklung und Leben das Nervensystem dominiert. Der Stoffwechselfol ist bei diesem Typus zu schwach wirksam: den vom Kopf her in den Leib einstrahlenden Formkräften kommt zu wenig stoffliche Fülle entgegen, die Richtung des Wachstums nach oben, nach dem Kopf wird betont. Seelisch handelt es sich um Menschen, bei denen das einseitig analysierende und oberflächlich kombinierende Denken, das von einem Gegenstand zum andern eilt, betont und die Nervosität als ständige Gefahr gegeben ist.

Nach diesem Konstitutionstypus tendiert also heute jedes Kind. Die Entwicklung des kombinierenden Verstandes begleitet das beschleunigte Wachstum des

<sup>3</sup> Vgl. Reg.- u. Med.rat Dr. Fischer: Ärztliche Stimmen zur Jugendüberforderung durch die höhere Schule. In: *Ärztl. Mitteilungen* 21. 2. 57.

<sup>4</sup> G. Husemann: Wachstum und Erziehung, eine hygienische Frage. *Erziehungskunst* 1948, Heft 5.

Leibes; der „seelische Unterbau“: Gefühl, Gemüt, Wille bleiben dagegen zurück. Der Akzeleration auf der einen Seite entspricht auf der anderen Seite die „Retardierung“, die eine mangelnde Lebensreife mit sich bringt.<sup>3</sup> Der frühreife, intellektuell erzogene Mensch bleibt in seinem Gefühls- und Willensleben infantil, er vermag wohl rasch einer Situation sich anzupassen, hat jedoch große Schwierigkeiten, wenn er eine neue Situation gestalten, wenn er im Leben schöpferisch werden soll.

Wir kommen damit zu einer Verschiebung dessen, was anfangs als menschenkundliche Grundlagen skizziert wurde. Durch die Beschleunigung der Entwicklung verläuft die Loslösung der Bildekräfte, die Verwandlung in Denkkräfte überstürzt. Den Bildekräften bleibt zu wenig Zeit, die Ausbildung der inneren Organe zu vollziehen. Sie vermögen nur – im Längenwachstum – der Richtung nach dem Kopf zu folgen. Auf der anderen Seite erfolgt auch das Eintauchen von Ich und Seele in das Innere des Leibes verfrüht. So leidet die Durchdringung des unteren und mittleren Menschen, die Ausreifung der Willenskräfte und des Gefühlslebens Not. Auch hier ist die Richtung nach dem Kopf zu stark betont. Das Ich, das zu früh aus dem Kopf in den Leib einziehen muß, trägt noch zu viel Kopfkräfte mit sich, die es immer wieder aus seiner Verankerung im Leib herausziehen. Gerade infolge der zu frühen und zu rasch geknüpften Verbindung mit dem Leib, mit der Erdenwelt vermag das Kind diese Verbindung nicht zu Ende zu führen und ein gesunder Erdenbürger zu werden.

Was liegt nun all den geschilderten krankhaften Erscheinungen, die durch Akzeleration und Retardierung noch eine Steigerung erfahren, zugrunde? Werden wir entsprechend der anfangs charakterisierten Situation die Veranlassung für die krankhafte Entwicklung nicht in der Umgebung des Kindes suchen müssen?

Im nächsten Teil soll auf die krankmachenden Einflüsse eingegangen werden, die für die krankhaften Erscheinungen des Volksschulalters verantwortlich zu machen sind.

(Wird fortgesetzt.)

## Ein Jahr Schullandheim „Haus Sternfried“

*Gertrud König*

Als wir am 13. Mai 1956 unser Heim einweihten und den Waldorfschulen für ihre pädagogische Arbeit übergaben, sahen wir voller Spannung in die Zukunft. Hatten wir doch dieses Haus erbaut aus der Erkenntnis, daß den Waldorfschulen ein Heim für Schullandaufenthalte fehlt, aber ohne die Garantie, daß auch die Menschen zu uns finden werden, die eine solche Möglichkeit für ihre Arbeit suchen.

Aber kaum war das Haus fertig, als schon die erste Klasse einzog; und dann ging der Betrieb pausenlos bis zu den Herbstferien. Wenn auch Enttäuschungen nicht ausblieben, so überwog doch die Freude. Die Freude der Lehrer und der Kinder, in einer Klassengemeinschaft einige Wochen in dieser schönen Schwarzwaldgegend verbringen zu können und unsere Freude an dem Widerhall, den unser Plan an den süddeutschen Waldorfschulen gefunden hat.

In diesem ersten Jahr konnten wir bereits einige Erfahrungen sammeln, die wir gerne als Anregungen für Lehrer und Eltern weitergeben möchten.

Da ist zunächst die Dauer des Landschulaufenthaltes. Diese sollte, um eine ernsthafte pädagogische Arbeit zu ermöglichen, im Sommer mindestens 14 Tage, im Winter 10 Tage betragen, da erfahrungsgemäß 2 bis 3 Tage zum Eingewöhnen in die ungewohnte Umgebung erforderlich sind. Wir erinnern auch an die ministeriellen Zuschüsse, die von einer bestimmten Aufenthaltsdauer an gewährt werden.

Um die finanziellen Schwierigkeiten für die Eltern zu verringern, sollten diese schon einige Monate vorher mit dem Plan bekannt gemacht werden. Einige Klassen haben schon mit Erfolg gemeinsam ein Jahr vorher mit dem Sparen begonnen. Die Vorbereitung des Landschulaufenthaltes und die damit verbundene Vorfreude der Kinder ist ebenfalls ein wichtiger Punkt. Die Kinder müssen rechtzeitig mit dem bevorstehenden Gemeinschaftsleben bekannt gemacht und auf die Notwendigkeit der gegenseitigen Rücksichtnahme und die Einhaltung der Hausordnung hingewiesen werden.

Ein streng geregelter Tageslauf als äußerer Rahmen für Gemeinschaftsleben ist als Gegenpol zu dem „In-die-freie-Natur-hinausstürmen-können“ notwendig. Sehr wichtig ist dabei die Gestaltung der Abende. Gesellschaftsspiele sollten für besondere Anlässe vorbehalten sein. Vorlesen oder Erzählen sind die beste Grundlage für die sich anschließende Bettruhe.

Das schwierigste Kapitel in jedem Heim ist die Mittags- und Nachtruhe. Natürlich will jede Klasse wenigstens einmal „geistern“. Aber in der Regel sollte unbedingt auf frühe Bettruhe im Interesse einer guten Erholung der Kinder geachtet werden. Wenigstens für die jüngeren Kinder sollte auch eine Mittagsruhe eingehalten werden, damit sie auch einmal während des Tages „zur Ruhe kommen“.

Manche Schwierigkeiten für die Lehrer bringt die Verpflegung mit sich. Die Kinder sind zum Teil unvorstellbar anspruchsvoll, viele waren noch kaum von zu Hause fort und können sich zunächst schwer an andere Verhältnisse gewöhnen. Wir sind bemüht, die Kinder zu einem niedrigen Tagessatz so gut wie möglich mit einwandfreien Lebensmitteln und ausreichend zu verpflegen. Wir kochen nichts, was ein normal veranlagtes Kind nicht essen könnte. Manche Kinder versuchen durch alarmierende Briefe die Eltern zum Schicken von Paketen mit

Süßigkeiten zu veranlassen. Dies sollte der verantwortliche Lehrer möglichst schon vorher mit den Eltern besprechen. Wenn Pakete, dann nur für die Allgemeinheit (und möglichst wenig Süßigkeiten, mit denen sich die Kinder doch nur den Appetit verderben). Dies ist ein ganz wichtiger Punkt in der Gemeinschaftserziehung.

Daß das Taschengeld eine vom Lehrer mit den Eltern vereinbarte Höhe nicht übersteigen sollte, ist wohl selbstverständlich. Auch die Bekleidungsfrage muß im Hinblick auf unsere Lage in 1000 m Höhe genügend berücksichtigt werden. Selbst im Hochsommer müssen die Kinder genügend Wollsachen mitbringen, da bei Witterungswechsel die Temperatur plötzlich stark absinken kann.

So hängt das Gelingen eines Schullandheimaufenthaltes von vielen Faktoren ab. Ein Zusammenwirken von Eltern und Lehrern, vor allem aber eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Heimleitung ist notwendig, um Störungen möglichst von vornherein zu vermeiden. Wir würden uns freuen, wenn diese kurzen Mitteilungen dazu beitragen könnten.

## Vom Bruchrechnen, einem Schiffbruch und dem so nützlichen Bogenbruch

*Joachim Hein*

Der Klassenlehrer sucht seinen Kindern abzulauschen, wessen sie bedürfen, und wie die Mutter auf dem Markte für ihre „hungrigen Mägen“ sorgt, so greift er oft aus der Fülle, naiv und schaffensfroh, weil recht unbeschwert von fachlichen Skrupeln, nach dem, was ihnen mundet. Dabei wird ihm das Bekannte neu und das Neue bekannt. Ein herrliches Abenteuer, ein Ringen vom Ursprung her, das die Kinder empfindungsgemäß mit ergreift und befeuert! Nur sollte der wachere Lehrer mit den Wörtchen „nie“ und „immer“ vorsichtig sein. Warum? Das mögen die folgenden Zeilen illustrieren.

Es kann ja für die Kinder interessant und lehrreich werden, wenn etwa in der „ersten Chemie“ einige Reagenzgläser die Feuerprobe nicht bestehen und zu Bruch gehen, weil auch ihr Klassenlehrer erst seine Erfahrungen am Stoffe machen muß... Aber damit sind wir mitten im Thema.

„Nie ist die halbierte Fläche der ganzen geometrisch ähnlich“ hatten wir im Märzheft der „Erziehungskunst“ in dem Aufsatz „Vom ersten Bruchrechnen“ in einer Fußnote (S. 73) geäußert. Hierzu gibt uns E. A. K. Stockmeyer folgende berichtigende Erläuterungen:

„Es gibt sehr wohl Flächen, die beim Halbieren durch eine Gerade solche Flächen geben, die der ursprünglichen ähnlich ist. *Das Rechteck mit den Seiten 1*

und  $\sqrt{2}$  ist solch eine Fläche. Seine Hälfte, die durch die Mittelparallele zu den kürzeren Seiten gebildet wird, hat das Seitenverhältnis

$$\frac{1}{2} \cdot \sqrt{2} : 1 = \frac{(\sqrt{2})^2}{2} : \sqrt{2} = 1 : \sqrt{2}$$

Davon wird bekanntlich bei der Bestimmung der Papierformate, der sog. DIN-Formate seit einigen Jahrzehnten Gebrauch gemacht, indem man von dem Format  $21 \text{ cm} : 21 \sqrt{2} \text{ cm} = 21 : 29,7$  ausgeht (DIN A 4) – Briefbogen – und von da aus durch Halbieren den kleinen Briefbogen, dann die Postkarte usw. gewinnt. – Man kann sogar noch etwas weitergehen, den rechten Winkel fallenlassen und das *Parallelogramm* mit den Seiten 1 und  $\sqrt{2}$  nehmen und durch die Mittelparallele der kürzeren Seiten halbieren. Nur muß man dann den Begriff der Ähnlichkeit auf symmetrische Figuren ausdehnen, oder man muß die beiden Teilflächen erst umwenden, bevor man sie mit der ursprünglichen Fläche vergleicht.“

Dem mathematischen Laien schaudert vor so hoher Gelehrsamkeit (das Wurzelrechnen steht ihm ja noch bevor!), er gesteht sich seine Scheuklappen ein – denn auf DIN-Bögen hat er auch diese Zeilen geschrieben – und ist unserem Altmeister Stockmeyer dankbar, der sein Schiffein mit kundiger Hand wieder in flottes Wasser führte. – Auch dem Schüler Werner Moedinger sei Dank, der ein gleichschenkelig-rechtwinkliges Dreieck mit Symmetrieachse dem falschen „Nie“ entgegenhält.

Nun sind wir wieder in Fahrt und schauen befreit zu der Klippe zurück. Von dorthier winken uns zwei Seeleute nach; der eine ist klein und dick, der andere lang. Und schmunzelnd zieht uns durch den Sinn: „Der eine ist so lang wie der andere dick –. Sind sie sich darum ähnlich . . . ?“

### *Gefühle und Wille im Rechnen*

Auch muß der ganze Unterricht, der erteilt wird in bezug auf Geometrie, sogar in bezug auf Arithmetik, nicht unterlassen, an die Phantasie zu appellieren . . . Der Lehrer muß in sich selber lebendig erhalten den Unterricht, muß ihn mit Phantasie durchdringen. Das kann man nicht anders als indem man ihn durchdringt mit gefühlsmäßigem Willen.

Wir müssen Seelisches lehren im Rechnen.

*Rudolf Steiner*

# Das pädagogische Vortragswerk Rudolf Steiners

Folgende Übersicht zeigt die erfreuliche Tatsache, daß das grundlegende Schrifttum der Waldorfschulbewegung heute fast ausnahmslos wieder lieferbar ist.

Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.

Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1948 DM 0.80 / sfr. 0.95

Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen.

(Zyklus 58 A und B.) 7 und 5 Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 21. April bis 22. Juni und vom 29. Juni bis 3. August 1919. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Berlin 1920 z. Z. vergriffen

Drei Vorträge über Volkspädagogik.

Gehalten in Stuttgart am 11., 18. Mai und 1. Juni 1919. Pädagogische Arbeitsgruppe am Goetheanum, Dornach 1944. Auslieferung durch den Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach. DM / sfr. 3.10

Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.

Ein Vortragszyklus, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach 1951 DM 9.85 / sfr. 10.90

Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches.

Ein Vortragszyklus, gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919 anlässlich der Gründung der Freien Waldorfschule. Novalis-Verlag, Freiburg im Breisgau 1948 DM 5.80 / sfr. 6.90

Erziehungskunst.

Seminarbesprechungen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart in der Zeit vom 19. August bis 5. September 1919. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1957 In Vorbereitung

Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zugrunde?

Drei Vorträge, gehalten in Stuttgart am 24. und 31. August 1919. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1956 DM 4.80 / sfr. 5.70

Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen.

Eine Anregung für Erzieher. Sechs Vorträge, gehalten für die Lehrer der Waldorfschule in Stuttgart vom 26. Dezember 1919 bis 3. Januar 1920. Troxler-Verlag, Bern 1949 DM 6.25 / sfr. 6.75

Pädagogischer Kurs Basel

für Lehrer und Lehrerinnen Basels und Umgebung, gehalten in Dornach vom 20. April bis 11. Mai 1920. Troxler-Verlag, Bern 1945 z. Z. vergriffen

Meditativ erarbeitete Menschenkunde.

Vier Vorträge für die Lehrer der Waldorfschule in Stuttgart vom 15. bis 22. September 1920. R. G. Zbinden & Co., Basel 1947 DM 4.20 / sfr. 4.15

Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung.

Acht Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 12. bis 19. Juni 1921. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach 1951 DM 10.- / sfr. 9.90



- Die gesunde Entwicklung des Leiblich-Physischen als Grundlage der freien Entfaltung des Seelisch-Geistigen.  
Ein Vortragszyklus, gehalten in Dornach vom 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922 (Weihnachtskurs für Lehrer). Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach 1949 DM / sfr. 12.50
- Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst.  
Zwölf Vorträge, gehalten in Oxford vom 16. bis 29. August 1922. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach 1956 DM / sfr. 10.40
- Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs.  
Dreizehn Vorträge, gehalten in Stuttgart vom 3. bis 15. Oktober 1922. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach 1953 DM / sfr. 12.–
- Das Tonerlebnis im Menschen.  
Eine Grundlage für die Pflege des musikalischen Unterrichts. Zwei Vorträge, gehalten in Stuttgart am 7. und 8. März 1923. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach 1954 DM / sfr. 3.50
- Pädagogik und Kunst. Pädagogik und Moral.  
Ansprachen, gehalten in Stuttgart vom 25. bis 29. März 1923. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1957 ca. DM 4.80 / sfr. 5.70
- Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis.  
Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen. Acht Vorträge, gehalten vom 15. bis 21. April 1923 in Dornach. Troxler-Verlag, Bern 1956 DM / sfr. 9.80
- Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung.  
Vierzehn Vorträge, gehalten auf dem internationalen Sommerkurs in Ilkley (England) vom 5. bis 17. August 1923. Verlag Freies Geistesleben. Stuttgart 1957 DM 16.– / sfr. 18.55
- Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erziehungsberufes.  
Drei Vorträge, gehalten am 15. und 16. Oktober 1923 in Stuttgart. Verlag R. G. Zbinden & Co., Basel 1956 DM / sfr. 4.30
- Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens.  
Fünf Vorträge, gehalten innerhalb der in der Freien Waldorfschule in Stuttgart vom 8. bis 11. April 1924 veranstalteten Erziehungstagung. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1950 DM 4.50 / sfr. 5.40
- Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen.  
Ein Vortragszyklus, gehalten vom 13. bis 17. April 1924 in Bern. R. G. Zbinden & Co., Basel 1946 DM 6.30 / sfr. 6.25
- Heilpädagogischer Kursus. Allgemeiner Teil.  
Fünf Vorträge, gehalten in Dornach zwischen dem 25. Juni und 7. Juli 1924. Herausgegeben vom Klinisch-Therapeutischen Institut, Arlesheim 1952 DM / sfr. 9.–
- Der pädagogische Wert der Menschenkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik.  
Ein Vortragszyklus, gehalten in Arnheim (Holland) vom 15. bis 24. Juli 1924. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach 1929 DM / sfr. 9.35
- Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit.  
Sieben Vorträge, gehalten in Torquay vom 12. bis 20. August 1924. Troxler-Verlag, Bern 1949 DM 7.90 / sfr. 7.80
- Veröffentlichungen aus dem literarischen Frühwerk. Heft VIII:  
„Hochschulpädagogik und öffentliches Leben.“  
Aufsätze und Besprechungen aus den Jahren 1888–1900. Dornach 1939. Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung. DM / sfr. 3.60

*In Kürze erscheint:*

KARL KÖNIG

# Die ersten drei Jahre des Kindes

Der Erwerb des aufrechten Ganges

Das Erlernen der Muttersprache

Das Erwachen des Denkens

Die Entfaltung der drei höchsten Sinne

ca. 120 Seiten, Pappband ca. DM 7.80

Aus dem Vorwort des weithin bekannten Heilpädagogen:

„Dem Verfasser standen bei der Darstellung des großen und einheitlichen Menschenbildes die ihm in Hunderten Einzelfällen bekannten Verzerrungen und Verbildungen vor Augen. Dadurch aber konnte der Blick auf das Urbild der ersten drei Jahre des Kindes besonders klar sich entwickeln. Dabei war es ein wesentliches Anliegen, auf die drei Gaben hinzuweisen, die jedes Kind durch das Tor der Geburt sich mitbringt: der Erwerb des aufrechten Ganges, des Sprechens und Denkens werden hier untersucht. Denn es geht dem Verfasser dieser Schrift um die Schritte, die der geistige Teil des Menschen bei seiner Entfaltung in der frühesten Kindheit vollzieht. Gehen, Sprechen und Denken sind ihrer Würde gemäß noch kaum untersucht worden. Es gibt darüber zwar viele Einzelbeobachtungen und eine große Menge von Darstellungen; aber der „Würde“ des Ganges, der Sprache und des Gedankenbildens, so wie sie Rudolf Steiner als „spirituelle Gaben“ beschrieben hat, ist noch kaum Gerechtigkeit widerfahren. Und doch sind es diese drei königlichen Gaben, die den Menschen erst zu dem machen, was er wirklich werden kann: ein erkennendes und sich selbst erfragendes Wesen.“

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

*In Kürze erscheint:*

ERNST BINDEL

# Die ägyptischen Pyramiden als Zeugen vergangener Mysterienweisheit

Zugleich eine allgemein verständliche Einführung in die Symbolik  
von Zahlen und Figuren.

Fotomechanischer Nachdruck der 1. Auflage,  
320 Seiten, 12 Abbildungen,  
Leinen DM 19.80

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART



**WELEDA MASSAGE-  
UND HAUTFUNKTIONSOEL**

gehört dazu bei Spiel und Sport, beim Wandern und Baden, und für die tägliche Körperpflege. Es ist abgestimmt auf die Lebensprozesse der Haut, unterstützt ihre Stoffwechselfunktionen und wirkt anregend auf Ihre Nerven-Sinnestätigkeit und Blutzirkulation.

WELEDA & SCHWABISCH GEMÜND

# Sie sorgt vor

Eine Frage im Vertrauen:

Sorgen auch Sie für

Ihre und Ihrer

Kinder Zukunft?

Diese Frage

gilt sowohl

dem

Privat-, wie

dem

Geschäftsmann.

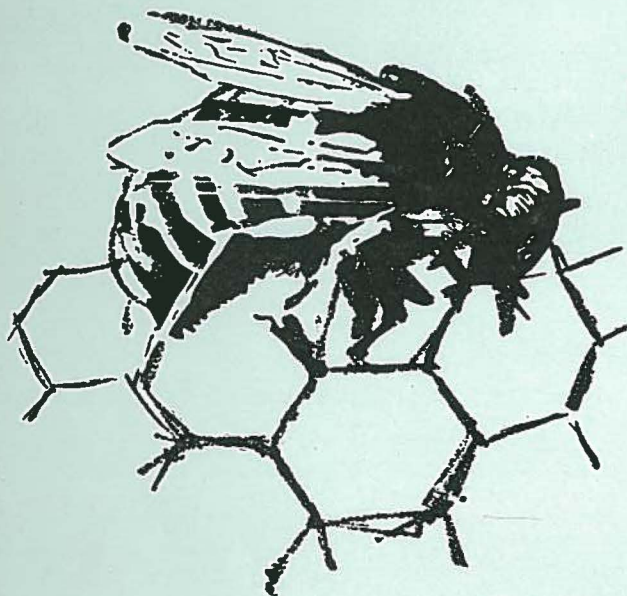
Lassen Sie

sich von uns

für die Anlage Ihres Geldes

sachgemäß und mit großer Erfahrung

beraten



**DRESDNER BANK**  
AKTIENGESELLSCHAFT



---

Erziehungskunst, Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Im Auftrag des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben. Schriftleitung: Dr. Helmut v. Kugelgen und Dr. Helmut Sembdner, Stuttgart O, Hausmannstr. 44. Verlag Freies Geistesleben GmbH., Stuttgart O, Fraasstraße 4. Herstellung: Greiserdruck Rastatt.