



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen.

Aus dem Inhalt

Erziehung zur Freiheit als Aufgabe der
Waldorfschule – Rudolf Steiner – Geo-
graphie – Trigonometrie – Sprachunter-
richt – Schallplatten für kleine Kinder?

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Mattke und Martin Tittmann unter Mitwirkung von Dr. Carl Brestowsky, Wuppertal; Dr. Hildegard Gerbert, Stuttgart; 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.

I N H A L T

Erziehung zur Freiheit als Aufgabe der Waldorfschule	<i>Gerhard Ott, Hannover</i>	97
Geographie auf der Oberstufe	<i>Z.</i>	99
Zur Einführung der Trigonometrie	<i>R. Kutzli, Schweiz</i>	104
Eurythmie für Kinder während der Vorschulzeit	<i>Johanna Otto, Bremen</i>	107
Über den Unterricht in den neueren Sprachen	<i>Bruno Dressel, Marburg</i>	108
Hymne an Ahura Mazdao von Henry van Dyke (englisch und deutsch)	<i>Dr. Helmut von Kügelgen, Stuttgart</i>	118
Rohini. Alt-indische Legende	<i>Johanna Behrens, Pforzheim</i>	115
Rudolf Steiner. Aus der Ansprache zu seinem Geburtstag am 27. Februar. – Aus der Ansprache zum Beginn des vierten Schuljahres. – Rudolf Steiner in der Waldorfschule (Buchhinweis)	<i>Heinz Müller, Hamburg</i>	117
Das Gebet der Lehrerin	<i>F. M. Reuschle, Stuttgart</i>	119
„Tante Ernas Kinderstunde“	<i>Gabriela Mistral</i>	120
Erhaltung und Stärkung der menschlichen Mitte: Öffentliche pädagogische Arbeits- wochen.	<i>Erhard Fücke, Kassel</i>	121
		125

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXIII

Heft 4

April 1959

Erziehung zur Freiheit als Aufgabe der Waldorfschule

Im heutigen China wird ein Volk von vielen Hundert Millionen Menschen so erzogen, daß jegliche freie Entfaltung der Einzelpersönlichkeit auf Kosten einer staatlich gelenkten „Gemeinschaft“ unmöglich werden soll. Bis in die persönlichsten Bereiche der Ernährung, der Kleidung, des eigenen Wohnraums wird das Leben des Einzelnen einer staatlichen Reglementierung unterworfen. So sehr, daß geradezu der Satz als Ziel ausgesprochen wird: „Der Mensch soll von den Fesseln des individuellen Lebens befreit werden!“ Einem noch bis vor kurzem in alten Menschheitskulturformen, in Ahnenkulten usw. lebenden Volke wird der Übergang zur persönlichen Eigenwesenheit absuggeriert, indem ein alles Einzelwesen auslöschendes „Gemeinschaftsdasein in Staatsform“ eingeführt wird, bei dem der Einzelne nur als Glied des Staates gilt. Als Zukunftsform einer sozialen Gliederung wird etwas hingestellt, was im Grunde geeignet ist, die Menschheit um den Ertrag ihres ganzen geschichtlichen Werdens zu freien Einzelwesen zu bringen. Kein Einzelmenschenwesen, sondern ein „Volkskommunenglied“ soll der zukünftige Mensch sein. Solch eine Tatsache, die in krassester Form jetzt aus China, in verschiedensten Abschattungen aber durch den ganzen kommunistischen Ostraum bis mitten in unser Volkstum hinein reicht, ist von erschütternder Tragik und sollte gesehen werden. –

Im „Westen“ aber erleben wir, in extremster Ausprägung, in Jugend-Krawallen, die eine „exotische“ Musik zur Auslösung bringt, die ganze Unzufriedenheit mit den heutigen Lebensinhalten, worüber auch keine noch so florierende Wirtschaft uns mehr hinwegtäuschen kann. „Los-gelassenheit“ vom Geistigen bedeutet Herrschaft des Instinkthaften, bedeutet Herabsinken der Menschenseelenkultur in Exzesse des Triblebens. – Angewidert von geistlosem Managerwesen, wenden sich oft Ostflüchtlinge von diesem „Westen“ ab, wo sie wahre Freiheit erhofften und doch nur geistige Anarchie und Seelenleere vorfinden. „Freiheit“ ohne Sinn, Freiheit ohne Inhalt: die Tragik der anderen Seite! Und damit die große Gefahr des Sich-Zurücksehnsens oder „Vorliebnehmens“ mit scheinbaren Gemeinschaftsformen, die sich anbieten, die aber nur bestätigt werden können unter Preisgabe der Ich-Natur des Menschen! Religiös anmutende „Anbetung“ eines Staatsidols im „Osten“, von dem das Ichwesen des Menschen verschlungen wird. – Ich-Leere und Flucht in triebhafte Anarchie als alarmie-

rende Symptome „westlicher“ Seelen-Unsicherheit und Geistesferne – vor diesen ungeheuren Bedrohungen des wahrhaft freien und doch die Gemeinschaft erstrebenden Menschen stehen wir heute. – Und wir müssen Kräfte finden, welche die uns anvertrauten jungen Menschen für diese Gefahren wappnen helfen.

Drei Leitworte nannte Rudolf Steiner für eine menschengemäße Heranbildung der Jugend: Hingegeben in *Nachahmung* dem elterlichen *Vorbild* ist das kleinste Kind. Was wir tun an Handlungen, an Gesten, an Lebensäußerungen aller Art, was wir *darleben* an Schönem, Gutem, Wahrem – aber auch an Häßlichem, an Schlechtem und Unwahrhaftigem – es bildet das Kind bis in die innersten Gefüge seines Lebens mit und schafft die *Leibesgrundlage* für das später sich ihrer bedienende Geisteswesen. Rufen wir nicht durch richtig geleitete Handlungen *Dankbarkeit* der Welt gegenüber in der Kindesseele in diesem Alter hervor, so versäumen wir den Aufbau der tiefsten Lebens-Halte-Kraft, wir schwächen das Gefäß, das später erst vollbewußt dem Geiste zur Grundlage dienen soll. – Im ersten Schulalter, zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife, geht die Erziehung viel mehr auf die unmittelbare Ausbildung der Seeleneigenschaften selbst: was von dem Lehrer an Bildern vor die Kindesseele hintritt von Großem, Hohem, Erstrebenswertem, – aber auch von Niedrigem, Kleinlichem, Verabscheuungswertem z. B. in der Darstellung geschichtlicher Persönlichkeiten, das schafft erst die gesunde Orientierung für die später erst sich voll in Freiheit entfaltende sittliche Natur des Menschen. – *Autorität* und *Nachfolge* sind in diesem Alter ihre Vorbereitung, ihre keimhafte Vorstufe. Nur muß die Autorität eine frei erlebte, keine erzwungene sein: sie muß gegründet sein darauf, daß der junge Mensch das Gute *lieben* lernt, weil der Erzieher es ihm vor-liebt; daß er das Schlechte meiden lernt, weil der Erzieher es von sich weist. *Liebe* zu den Seelenwerten, das ist die Grundtugend dieses Lebensalters, in welche sich die Dankbarkeit (ohne sich zu verlieren) von den Kindheitstagen her erweitert. Unendliches können wir versäumen, wenn wir den Seelenacker in diesem Alter ohne Zubereitung lassen, wenn wir das Kind der Seelengrundlage berauben: starker, kräftiger Gefühle, die ihm in innerstem Interesse gemüthhaft die Welt durch das Wesen der geliebten Lehrer-Autorität erschließen. – Und erst die dritte Stufe bringt bis zum „Mündigwerden“, im 21. Lebensjahr, das Heranreifen der eigenen Persönlichkeit, der *freien, moralischen Ich-Natur* des Menschen. Wohl ihm, wenn er die *Pflicht* dann erkennt im Sinne des Goethe-Wortes – Pflicht, wo man *liebt*, was man *sich selbst* befiehlt –, wo er nicht darauf wartet, was „andere“ – (als Staat verkleidete Mitmenschen!) – ihm befehlen oder was als Antrieb aus der Seelenleere der Instinkte ihm erfließt! *Freiheits-Betätigung* im gemeinsamen Erleben des *Pflichtbegriffes* in diesem Sinne, – das erst ist der volle Aufgang der Menschennatur, wie sie sich in bedeutsamer Weise zwischen dem jüngeren und älteren Menschen darleben kann, wenn dieser vom Betreuer und Helfer zum Freunde wird. Dank-

barkeit – Liebe – Pflichtgefühl, das sind die Stufen zum freien Menschen, der in sich die Liebe zur Umwelt so in seinem Herzen trägt, daß er in sein Handeln das Wohl der anderen nicht aus äußerem Zwang, sondern in Erfüllung seines eigenen Menschenzieles aufnimmt.

Können wir diese Seelenkräfte in der Jugend – mit neuem Einsatz, der an dem großen Ernst der Zeit gestählt werden soll – erwecken, dann dürfen wir hoffen, daß aus unseren Waldorfschulen junge Menschen hervorgehen, die gewillt sind, sich den Lebensfragen der Zeit zu stellen und an ihrer heilsamen Lösung *herzhaft* mitzuarbeiten. Ihnen wird die Freiheit und Unantastbarkeit des Geistes der individuellen Menschenseele ein nie hoch genug zu schätzender Wert sein; sie werden aber auch wissen, daß diese Menschenseele sich selbst nur wahrhaft frei fühlen kann, wenn sie in ihre Eigenziele die Ziele wahrer menschlicher Brüderlichkeit, sozialer Gemeinschaft aufzunehmen vermag. So kann uns führen auf diesem Wege das für die Nöte unserer Zeit so tief eindringliche Mahnwort Rudolf Steiners:

Heilsam ist nur,
wenn im Spiegel der Menschenseele
sich bildet die ganze Gemeinschaft
und in der Gemeinschaft
wirkt der Einzelseele Kraft.

Gerhard Ott

Geographie auf der Oberstufe

Das Leben in zivilisatorischer, besonders technischer Perfektion hat Vor- und Nachteile. Das ist eine Binsenwahrheit. Der Erwachsene mag sie demgemäß mehr oder weniger ernst nehmen. Er ist – mindestens prinzipiell – in der Lage, sein Verhalten nach dieser Erkenntnis einzurichten. Ganz anders steht es für den heranwachsenden jungen Menschen. Er erwacht in eine in vieler Hinsicht „fertige“, „entwickelte“, voll„end“ete Welt hinein. Das Einschnürende, Umgitternde dieser Situation kommt ihm zwar kaum zum Bewußtsein. Doch tief in seiner Seele wurzelt und wächst Resignation. Für ihn gibt es keine Pflanze, kein Tier mehr zu entdecken. Alles ist bereits rubriziert und katalogisiert. Kein Erdteil zeigt mehr „weiße Flecken“. Jeder beliebige Platz ist in Stundenfrist durch die Luft erreichbar. Selbst der höchste Berg ist bestiegen. Die Wissenschaft – so tritt es ihm aus tausend gerade an ihn gerichteten Publikationen entgegen – hat so vielfältige hochspezialisierte Methoden und Hilfsmittel entwickelt, daß jedes sich etwa noch bietende neue Phänomen sich darin einfangen lassen muß, wie in einem lauernen Netz. Nur die Technik scheint keine Grenzen zu kennen. Ihr, als dem dyna-

misch vorwärtsdrängenden Element, gilt daher sein volles Interesse, seine fast wundergläubige Erwartung. Was an Geheimnisvoll-Wunderbarem die Umwelt nicht mehr zu bieten hat, schleudert seine Phantasie in die Zukunft, voller Begehrlichkeit, daß sie „schon begonnen“ haben möge.

Ein hervorragendes Beispiel kaum noch zu überbietender Vervollkommnung stellt die *Landkarte* dar. Man nehme eine Wanderkarte 1:25 000 zur Hand – für besondere Zwecke gibt es noch größere Maßstäbe – und sehe, wie jeder kleine Graben, jedes Haus, jeder Wegweiser, einzelstehende Bäume, Quellen, Felder und Wiesen darin eingezeichnet sind. Mühelos ist jede Steigung, sowie der gesamte Landschaftscharakter überhaupt, abzulesen. In jedem Fall, vielleicht unterstützt durch Mehrfarbendruck, ist auch ein gewisses Maß an künstlerischer Schönheit angestrebt. Was aber aller Kartenherstellung wichtigste Aufgabe ist, daß eine Karte nämlich mit einem relativen Höchstmaß genau und zutreffend geographische Tatsachen wiedergibt, setzen wir als Selbstverständlichkeit ohne weiteres Nachdenken voraus. Wir sind es gewöhnt, daß eine Karte „stimmt“. –

Auch in der Schule wächst ja langsam mit der Karte unser Bild von der Welt. Zuerst wird der Lehrer noch in großzügiger Weise farbig frei an der Tafel skizzieren. Seine „Karten“ erstreben nicht Perfektion. Sie bleiben wandelbar; sie charakterisieren, deuten an, gelten für bestimmte Zwecke und Situationen im Klassen- und Alterszusammenhang. Später tritt die Wandkarte hinzu. Sie ist „fertig“, sie hat stets einen nicht menschlich-natürlichen, sondern nur in gedanklicher Abstraktion gewonnenen Gesichtspunkt: die Vogelschau. Sie arbeitet stark mit symbolisierenden Zeichen. Aber sie ist genauer. Und wenn dann auf der Oberstufe allerlei Spezialkarten (geologische Karten, Niederschlags-, Luftdruck-, Wetter-, Verkehrs-, Klima-, Bevölkerungs-Karten usw.) herangezogen werden, dann ist ein solches Bild oft weitgehend entsinnlicht. Der Gehalt kann sich unter Umständen fast ganz auf Linien und Zahlen beschränken (Seekarten, Isobarenkarten usw.). –

Daran ist deutlich eine Verwandlung, ja Umkehr der geforderten Bewußtseinssituation zu entdecken. Das kleine Kind *schaut* das farbige Tafel„bild“ an und wird nach und nach durch Einführung von Kartenzeichen (5. Klasse) zum Abstrahieren angeleitet. Später „liest“ es den abstrakten „Text“ der Karte und ist angehalten, die gemeinte sinnenfällige Erdenwirklichkeit (bis hin zur schwülfeuchten Atmosphäre, der Hautfarbe der Eingeborenen, zur Bodenbewachung und den dort sichtbaren Sternbildern z. B.) sich in schöpferischer Phantasietätigkeit vorzustellen! Man wird leicht verstehen, wie so gerade die unanschaulichen und daher im Atlas gern überschlagenen Beikarten die produktivsten und genußreichsten Stunden erbringen können. –

So ist nun schon von einer Seite geschildert, wie für den jungen Menschen ein stufenweises Hinführen zur Perfektion der wissenschaftlichen Karte mit einem

seinem Alter entsprechenden und daher gesunden Bewußtseinswandel verbunden ist. Dennoch bliebe es so bei einem Herantreten an ein jeweils fertiges Produkt. Der Schüler befände sich nach wie vor außerhalb des Entstehungsprozesses. Damit aber bliebe seiner unmittelbar tätigen Einsicht vorenthalten, was am Werdegang gerade dieses geographischen Erkenntnismittels besonders deutlich gezeigt werden kann. –

Nun aber sieht der Lehrplan der Waldorfschule für die etwa sechzehnjährigen Jungen und Mädchen bekanntlich eine Epoche in praktischem Feldmessen vor¹. Dieses Tun ergibt sich zunächst aus Notwendigkeit und Aufbau des Mathematikunterrichtes, bes. der Trigonometrie. Insgeheim aber steht es ebenso organisch in Ganzen der Geographie. Just in dieser 10. Klasse kommt nämlich die „Erd-Beschreibung“ mit der Darstellung der Gesamterde von vielerlei Gesichtspunkten her zu ihrem absoluten Höhepunkt und Abschluß². Die Feldmeßepeche führt nun Jungen und Mädchen etwa acht Tage lang hinaus „ins Gelände“. Sie soll eine kleine fertige Karte zum Ergebnis haben. Dazu muß in eifriger Arbeit jede Einzelheit eines bestimmten Geländeauschnittes aufgenommen werden. Das geht nicht, ohne daß man persönlich dagewesen ist. Die eigenen Beine müssen den Landmesser hangauf hangab „an Ort und Stelle“ heranbringen. Geschickte Hände müssen die Betätigung der optischen Instrumente durchführen. Manches gelingt nicht gleich. Frostklamme Finger schmerzen an den unbeweglich zu haltenden E-Latten. Dauernieselregen ergänzt von oben, was die sumpfige Wiese von unten schon erreicht hat. Das Objektiv des Fernrohrs beschlägt. Kaum ist es sauber, hüllen Nebelfetzen oder Kartoffelfeuerrauch den Zielpunkt in Unsichtbarkeit. Mühsam quer über die Weide aufgestellte Fluchtstäbe werden von einem ungebildeten Ochsen verständnislos umgestoßen . . . Kurz: Unmittelbare *Leibeserfahrung* wird hier, welch unermeßliche Arbeit es für eine ganze Klasse kostet, auch nur einen halben Quadratkilometer Land sorgfältig zu vermessen. Langsam tritt ins Bewußtsein, was Männer wie Sven Hedin, Filchner, Richthofen, Stanley u. v. a. in entbehrungsreicher Arbeit, ja oft unter Einsatz ihres Lebens für unsere Zivilisation im eigentlichen Sinne erfahren haben. –

In der 11. Klasse tritt dann im Unterricht in steigendem Maße die Tätigkeit zu ideellem Durchdringen der gegebenen Tatsachen in den Vordergrund. Auf geographischem Feld wird sie aufgerufen, sich u. a. dem Problem zu widmen, wie man die kugelförmige Erdoberfläche am besten auf einer ebenen Karte abbilden kann. Eine einigermaßen getreue Abbildung gibt ja nur der Globus. Er müßte aber im Falle unseres Wanderkartenbeispiels einen Umfang von rund 1600 Meter erhalten. Damit würde er doch einigermaßen unhandlich und ent-

¹ siehe Erziehungskunst Nr. 3, Jg. 58. Blume: Feldmessen in der 10. Klasse.

² Damit ist nicht gemeint, daß für die 11. und 12. Klasse überhaupt das Fach Geographie aus dem Lehrplan ausscheidet. Siehe dazu die folgenden Abschnitte.

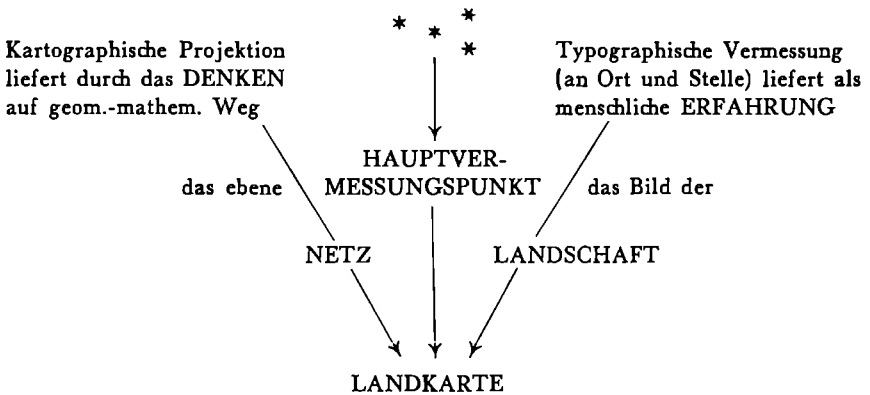
zöge sich dem Gebrauch des schlichten Wanderfreundes. Andererseits hat ein Globus, auf dem beispielsweise Deutschland zu Briefmarkengröße zusammenschrumpft, auch nur einen sehr eingeschränkten Wert. Daher sieht sich der Kartograph (in der 11. Klasse) genötigt, auf geometrische oder mathematische Weise das räumlich gekrümmte Gradnetz unserer Erde auf eine solche Fläche zu projizieren, die mindestens im Endzustand (abgewickelt) eine Ebene darstellt. Das sind: die Ebene selber, der Kegelmantel, der Zylindermantel. Alle drei können ineinander übergehend gedacht werden. Wie man's aber auch dreht und wendet, Ebene hin, Projektionsmittelpunkt her, immer entstehen Verzerrungen, Untreuen, ja Entstellungen bis zur Unkenntlichkeit. Im Grunde kämpft man ideell mit dem Problem, die Hohlkugel eines halbierten Gummiballes so auf die Tischplatte zu quetschen, daß sie überall anliegt. – Wer in der 10. Klasse, vielleicht mit Schweiß und Tränen, um möglichste Genauigkeit bei der Geländeaufnahme rang, den kann jetzt in geradezu zornig-eifrige Erregung versetzen, wenn immer erneut angesetzte Denkbewegungen auf immer wieder andere Hemmnisse der Kartenprojektion stoßen. In den Gestaltungsschmerzen des eigenen Bewußtseins wird hier zum Erlebnis, was die Geometer vieler Jahrhunderte in stiller, unbeachteter, aber harter Geistesarbeit geleistet haben, um zu immer noch besseren und brauchbareren Kartennetzentwürfen hinzufinden. Denn hier gibt es im Grunde keine äußeren Hilfsmittel mehr. Ohne Bleistift und Papier, ja, eigentlich in reiner Innerlichkeit verbleibend, ersinnt und erschafft der Denkende seine Figuren: Man stelle sich das Gradnetz der Erde⁹ als einen Drahtkorb vor. Ins Innere sei eine punktförmige Lichtquelle versetzt. Nun baue man in Gedanken die Schattenlinien an Decke und Zimmerwänden auf, lasse die Lichtquelle wandern (!), die Wände sich wölben und verfolge die sich wandelnden Schattenfiguren. – Dazu gehört schon ein hoher Grad von geistiger Disziplin; atemlose Stille herrscht in einer Klasse, die so im Ätherreich des *reinen Denkens* ihre Kräfte schult. –

Mag auf diese Weise dann für ganz bestimmte Zwecke, Erdgegenden oder Maßstäbe ein immerhin vorzüglich geeignetes Kartennetz entstanden sein, so kann man doch wieder mit diesem mageren Netz alleine nichts anfangen. Es fehlt ja, was in diese vorbereitete Gittermaschenordnung an Anschaulichem einfließen soll, was der gedanklichen Konstruktion blutvolles Leben gibt: die Landschaft. Wie diese aber zu gewinnen ist, wer wüßte das inzwischen besser als ein ehemaliger feldmessender Zehntkläßler! – Indessen, auch Netz *und* Landschaft, sind nur Teile in seiner Hand. Es gibt so ohne weiteres keine Möglichkeit, sie in eine sinnvolle gesetzmäßige Verbindung zu bringen. Hier dämmert herauf ein

⁹ Welcher Kartenbenutzer weiß denn heute schon, daß z. B. die Begriffe der geographischen „Breite“ und „Länge“ ihr Dasein der eigentümlichen Umrißgestalt des Mittelmeeres verdanken?

drittes wesentliches Erlebnis: Geisterzeugtes und Naturgegebenes stehen durch eine Kluft getrennt einander gegenüber. Es bedarf eines Übergreifenden, eines *Bindeglieds*. – Denn wenn ich eine Waldecke oder ein Straßenkreuz noch so genau topographisch vermessen habe (10. Klasse), wo, an welcher Stelle habe ich sie meinem „leeren“ Kartennetz einzufügen? Oder anders herum: Wie kann der allgemeinbegriffliche Charakter eines beliebigen Längengrades z. B. zu dem konkreten des Längengrades von Greenwich „individualisiert“ werden?

Die Zusammenfügung beider Elemente ermöglicht erst der sogenannte Hauptvermessungspunkt⁴. Er muß beides in einem sein: sowohl konkrete landschaftliche Einzelheit als auch Teil des astronomisch bestimmten Gradnetzes. Er *ist* seinem Wesen nach die *Verknüpfung* dessen, was so zur Kartenherstellung von zwei Seiten herbeigetragen wird:



Damit zeigt sich dem heranreifenden Geist des jungen Menschen auf dieser Stufe an einem sehr klaren Beispiel, wie Denken und zuverlässige Sinnesbeobachtung zusammenkommen müssen, um dem Menschen das Erlebnis der *Wirklichkeit* seiner Welt zu verschaffen. –

Im Herüberkommen von der zehnten zur elften Klasse kann Jahr für Jahr eine feine Veränderung in der Seelenstruktur der Schüler wahrgenommen werden. Die laute und sich oft etwas rüpelhaft massiv vordrängende Körperdynamik geht, um eine Stufe innerlicher geworden, in eine leise Geistbeweglichkeit der Seele über. Es weht eine neue Ideenhelligkeit durch den Unterricht, in der es auch möglich wird, subtilere, vom Geist eingegebene Fragestellungen zu finden. Das Suchen nach Antwort – erst leiblich, dann geistig, wie wir gesehen haben – ist im eigentlichen Wortsinne Inter-esse. Das Beteiligtsein am schöpferischen Vollzug ist aber geeignet, alle Seelenmüdigkeit und Resignation zu überwinden. Wach

⁴ Für Deutschland repräsentiert ihn der Helmerturm des Geodätischen Instituts in Potsdam.

Aufgeschlossenheit entgeht dann nicht die weisende Gebärde, der einsam draußen auf den Höhen stehenden Holztürme (trigonometrische Punkte). Sie recken ihren steilen Zeigefinger zum Sternenhimmel, dahin, wo auch für die Erd-Meßkunst die verlässlichsten Maßstäbe gefunden werden können. Z.

Zur Einführung der Trigonometrie

Pestalozzi spricht in der Zueignung zu seiner Schrift „Der natürliche Schulmeister“ aus: „Wissen und Tun bedingen einander wie der Bach die Quelle.“ Der Bach entspringt aus der Quelle, und so entspringt ein lebendiges Wissen einem vorangehenden Tun. Diese Forderung Pestalozzis wird von der offiziellen Schul-Pädagogik nicht erfüllt, denn dort wird im Gegenteil verlangt, daß das Kind nichts tun dürfe, was es nicht erst begriffen habe. Aber auch Rudolf Steiner gibt wie Pestalozzi als wichtigen pädagogischen Wegweiser: „Erst tun, dann begreifen!“

Und in der Tat, wenn wir unsere Schüler nicht nur zu *Wissenden*, sondern zu *Könnenden* machen wollen, wenn wir ihnen Fertigkeiten und nicht nur Kenntnisse vermitteln möchten, dann müssen wir sie in ihrem Lebendigen ansprechen, im *Tun*. Was der Schüler zuerst mit dem Kopf aufnimmt, bleibt im Kopf. Was wir ihm als starre, feste Form bringen, geht nur in den Kopf und macht diesen noch toter und starrer. Was wir ihm als Lebendiges, Bewegliches, Sich-Wandelndes bringen, wird von seinem Willen ergriffen und kann mit seinen Lebenskräften wachsen und bilden. Selbstverständlich soll das übende Tun, das am Anfang des Unterrichtens steht, vom Lehrer zielbewußt geführt werden, daß es sich mit dem *ganzen* Menschen, mit Hand, Herz *und* Kopf verbindet. Ein weiterer Schritt wird aus dem willenshaften Tun in ein Wecken der Kräfte des fühlenden Erlernens, der aktiven Phantasie führen. Und schließlich kann sich daraus ein Wissen, ein intellektuelles Begreifen herausbilden, das vom ganzen Menschen harmonisch getragen wird und von schöpferischen Kräften durchpulst ist, die für das spätere Leben von größter Bedeutung sind.

Dieser pädagogisch-methodisch so wichtige Hinweis ergab sich für Rudolf Steiner aus seiner geistgemäßen Anschauung vom Wesen des Menschen. Die „Wahrheit“ – etwa ein mathematisches Gesetz – ist *nicht* etwas, was von außen in das Kind hineingebracht werden soll, wie man Wasser in ein leeres Gefäß füllt. Sie hat ja selbst den ganzen Menschen geschaffen und gebildet, und der ganze Mensch ist in seinem leiblich-seelischen Wesen ein Abbild der weisheitsvollen Gesetze des Makrokosmos. Diese müssen *in* ihm erweckt und zum Leben gebracht werden, und das sinnvolle Tun ist die Quelle, die den lebendigen Bach des Wis-

sens zum Erscheinen bringt. Verborgenes zur Erscheinung zu bringen, ist aber der Hauptzug alles künstlerischen Schaffens und Bildens; und deshalb ist wahre Pädagogik keine Wissenschaft, sondern eine Kunst, die am edelsten Stoff, am Menschen selber, bildet.

Wir möchten an einem Beispiel kurz andeuten, wie wir versuchten, die geschilderten Grundsätze im Aufbau einer Unterrichtsepoche zu verwirklichen.

Der Unterricht in *Trigonometrie* beginnt üblicherweise damit, daß der Schüler die Formeln der Winkelfunktionen im Dreieck, also z. B. $\text{Sinus} = \frac{\text{Gegenkathete}}{\text{Hypotenuse}}$, zu lernen hat. Es wird dann gezeigt, wie die Formeln in praktischen Beispielen angewendet und mit Hilfe der Tafeln berechnet werden. Zum Schluß wird dann vielleicht, wenn die Zeit reicht, noch ein graphisches Bild der Funktionen entworfen.

Wir hingegen fingen damit an, daß wir uns im Eurythmiesaal in verschiedener Art im Kreise bewegten. Der Kreis ist diejenige ebene Figur, in der alle anderen enthalten und aus der alle hervorgegangen sind. Er ist das Abbild eines Allumfassenden, ein geometrisches Urbild. Wenn wir uns „der Nase nach“ im Kreise bewegen und versuchen, mit unserem ganzen Erleben „dabei zu sein“, so spüren wir bald, wie unser Bewußtsein sich ändert, ein Gefühl des Rausches, dann des Schwindels kommt über uns. Wir würden schließlich das wache Bewußtsein verlieren und sozusagen von der Erde weggezogen. Ganz anders verhalten wir uns innerlich, wenn wir einen Kreis so schreiten, daß wir die Achse unseres Körpers nicht verändern, also zum Beispiel mit dem Gesicht immer zur gleichen Wand schauen. Wir geben uns damit nicht der kosmischen Form des Kreises hin, sondern bewahren unsere irdischen Raumesrichtungen, links-rechts, vorne-hinten und unsere Senkrechte. Es stellt sich dabei nicht nur kein Schwindel ein, sondern eine erhöhte innere Aktivität ist notwendig, die Kreisform zu bilden. In differenziertester und sich ständig wandelnder Weise müssen wir unser Verhältnis zu rechts-links, zu vorne-hinten, also zu den Achsen des Kreises wandeln und abstimmen. Wir üben uns in der inneren Fähigkeit, im Abschreiten des Bogens immer den richtigen Abstand zur Achse herzustellen. Den Abstand des jeweiligen Kreisortes auf dem Bogen zu der Kreisachse nennen wir schließlich „Sinus“ (= Bogen), denjenigen zur koordinierten Achse „Cosinus“. Damit ist nur ganz kurz angedeutet, wie aus einem Tun über ein gefühlsmäßiges Erleben es schließlich zu einem lebendigen Begriff kommen kann. Die Begriffe „Sinus“ und „Cosinus“ sind eben keine welt- und menschenfremden mathematischen Weisheiten, bei denen der Schüler unter Umständen gar nicht einzusehen vermag, warum er sie sich aneignen sollte, sondern es ist so, daß jeder Mensch sie unbewußt *betätigt*. Durch einen wirklich sachgemäßen und künstlerisch geführten Unterricht können sie zum Erleben gebracht und zum Bewußtsein erweckt werden. Sie entspringen aus der Quelle des Menscheninnern selber.

Im Aufsuchen des Sinus (und Cosinus) aus der Kreisbewegung verhielten wir uns sozusagen „denkerisch“, auf die innere Struktur des Kreises konzentriert. Wenn wir uns wiederum im Kreise bewegten, unser Erleben aber nicht nach innen, sondern auf die Tangente des Ausgangspunktes richteten, fanden wir schließlich die Begriffe von Tangens und Cotangens. (Das „Wie“ müßte selbstverständlich viel eingehender beschrieben werden.) Und noch eine dritte Art des inneren Verhaltens, des inneren Mit-Tuns fanden wir, und brachten so die Funktionen von Secans und Cosecans zum lebendigen Begreifen.

Nun schritten wir dazu, unsere Bewegungen im Kreis und unser inneres Verhalten, also die trigonometrischen Funktionen in schönen Bildern als Kurven in einem orthogonalen Koordinatensystem aufzuzeichnen. Jede der drei Kurven zeigt dabei eine besondere innere Dynamik und eine eigene Schönheit. In jeder der drei Kurven können wir – mit geübtem Bewegungssinn – ein qualitatives Wesen kennen- und lesenlernen. Jede steht zu den zwei anderen im Gegensatz, alle drei sind aber einander zugeordnet; sie gehen „in Gegensätzen miteinander“.

Der *Sinus* pendelt zwischen $+1$ und -1 durch den O-Punkt, der *Secans* zwischen $+1$ und -1 durch das Unendliche, und der *Tangens* zwischen $+ \text{Unendlich}$ und $- \text{Unendlich}$ durch den O-Punkt.

Der *Sinus* öffnet sich nach *innen*, der *Secans* öffnet sich *außen*, der *Tangens* verbindet *innen und außen*. Diese und noch andere Beziehungen und Erlebnisqualitäten bringen die drei trigonometrischen Funktionen zur Erscheinung als Bilder einer großen, kosmischen, dreifältigen Gesetzmäßigkeit. Sie finden ihr Abbild im Menschen in der Dreigliederung seines Seelenlebens im Denken, Fühlen und Wollen.

Es ergab sich aus dem Wesen der Sache selbst, daß wir uns auch mit dem Secans und Cosecans beschäftigten, obgleich diese Funktionen in den üblichen Büchern nicht gelehrt werden, da man sie „nicht braucht“. Es mag einem dabei eigenartig vorkommen und zu denken geben, daß auch der moderne Mensch wohl das Denken und das Wollen ausgiebig „braucht“, aber immer mehr auf die „Funktion“ des Fühlens verzichtet. Dabei ist sie es, die aus der Mitte des Herzens heraus den Menschen davor bewahrt, im einseitig intellektuellen Denken zu erstarren oder sich in die Triebe und Leidenschaften seiner Willensnatur zu verlieren. Solche Gedanken wurden selbstverständlich im Unterricht nicht ausgesprochen; sie verbanden sich vielmehr durch die angedeutete Handhabung des Unterrichtes mit dem tieferen Wesen des jungen Menschen und möchten zu moralischen Triebfedern im späteren Leben werden.

Und nun kamen wir dazu, vom Kreise als dem Urquell der trigonometrischen Funktion abzusehen. Es war für alle Beteiligten eindrucksvoll, wie auf der Wandtafelzeichnung der Kreis weggewischt wurde, und nur noch *ein* Kreispunkt

stehenblieb. Sein Radius und seine Koordinaten blieben dabei als Hypothenuse und Katheten eines rechtwinkligen Dreiecks stehen. Der lebendig flutende, dynamische Kreis war zu einem festen, statischen Dreieck erstarrt. Die Schüler erlebten im Bilde eine echte Abstraktion. Sie konnten auch erleben, wie durch einen Verlust des „kosmischen Ursprungs“ dafür ein sicherer Halt und eine praktische Brauchbarkeit der Funktionen im „Irdischen“ gewonnen wurde. Denn jetzt kamen wir – zuletzt – auch zu den üblichen Funktionsformeln.

Die Formeln waren aber echte Ergebnisse, die Schüler wissen, was „dahinter steckt“, sie sind mit ihnen lebendig verbunden. Auch schwächere Schüler fanden so den Weg in die Trigonometrie und konnten erleben, wie durch sie ganz neue Möglichkeiten der Berechnung erschlossen werden. Wie man mit ihrer Hilfe z. B. die Entfernung vor der Erde zu einem Stern berechnen kann! Ein solches Messen von Entfernungen bringt aber auch der Mensch durch die verschiedenen Winkelstellungen seiner beiden Augachsen fertig. Ist es nicht eindrucksvoll, ins Bewußtsein zu heben und zur Fertigkeit zu bringen, was jeder Mensch als innerer Trigonometer unbewußt tut, wenn er eine Entfernung als Funktion seiner Augachsenwinkel erlebt?

Wir haben die Erfahrung gemacht, daß dieser methodische Weg, der übrigens auch den allgemeinen Entwicklungsgesetzen des werdenden Menschen abgelauscht ist, nicht nur kein Umweg, sondern die Schüler mit Freude und innerer Aktivität dieses neue Gebiet ergreifen und handhaben läßt.

R. Kutzli

Eurythmie für Kinder während der Vorschulzeit

Einmal in der Woche dürfen auch die noch nicht schulpflichtigen Kinder in den Eurythmiesaal hinein und eine ganze Stunde Eurythmie machen. Sie kommen immer gern und haben strahlende Augen, strahlend in der Vorfreude auf das, was sie nun erleben werden. Gibt es doch für die Kleinen so viel zu erleben in dieser Eurythmie! Man bekommt nämlich nicht nur etwas erzählt, man darf alles selbst sein. Alles was es nur in der Welt gibt, kann hineingezaubert werden in diese Stunde. Welch eine Fülle der Bewegungsmöglichkeiten schenkt uns doch die Umwelt! Da ist der säende, pflügende, erntende Bauer; da ist aber auch die Kornpflanze, die als Keim aus der Erde kommt, wächst, sich im Winde bewegt, reift und sich geduldig einbringen läßt. Zwerge hämmern in der Erde; Elfen und Sylphen spielen im Wind; Nixen tummeln sich im Wasser. Fische schwimmen im Bach, Frösche quaken, Schmetterlinge besuchen die Blumen, Häschen hüpfen, Pferde springen; es gibt so viele Tiere, in die wir mit unseren Bewegungen hineinschlüpfen können. Das ist nur ein kleiner Ausschnitt aus den unendlich vielen

Möglichkeiten des Miterlebens in der Eurythmie, in das die Kinder buchstäblich vom Kopf bis zu den Füßen eintauchen. Und das braucht das Kind, das noch mit allen Wesen der Welt vertraut ist, das aber auch alles tun möchte, wie es sieht, hört und erlebt.

Warum aber soll diese Bewegung Eurythmie sein, warum nicht irgendeine altbewährte Gymnastik? Das Kind will nicht nur in den Erdenraum hineinwachsen, es will auch die Zeit und die Dynamik der Erde erleben sowie das Miteinander von Welt und Mensch. Es will seine Sinne harmonisch in die Welt einordnen. Wie hilft dazu die Eurythmie? Wir stärken mit der Eurythmie die Lebenskräfte, die den kindlichen Organismus aufbauen und ihn sich entfalten lassen. Wir lassen den Körper des Kindes keine ihm lebensfremde Bewegung ausüben, vielmehr wird in phantasievoller Weise weitergeführt und weitergebildet, was an gesunder Bewegungsfreude vorhanden ist. Was die Eurythmistin macht, muß Wahrheitswert haben, dann ahmen die Kinder jubelnd nach, was sie schon können. Diese Kindereurythmie ist erfüllt von strahlender Fröhlichkeit. Auf diese Weise lernen die Kinder ihren Leib als Spender echter Lebensfreude kennen, d. h. spielend üben sie ihre Sinne, um später kräftig und rein wahrnehmen zu können, was die Welt und das Leben für sie bereit halten.

Johanna Otto

Über den Unterricht in den neueren Sprachen

Zwei entscheidende Fragen der Eltern sollen den Ausgangspunkt unserer Betrachtung über die Sprachen Englisch und Französisch an unserer Schule bilden:

1. Warum lernen die Kinder nicht die Vokabeln so, wie wir sie früher gelernt haben?
2. Wie können wir Eltern, auch wenn wir keine entsprechende Vorbildung haben, unseren Kindern bei der Erlernung der Sprachen helfen, falls es nötig ist?

Wenn wir mit der Beantwortung dieser Frage beginnen, so zäumen wir das Pferd anscheinend am Schwanz auf. Eine Antwort auf diese Fragen gibt aber zugleich den Ansatzpunkt für die übergeordnete Frage nach der Bedeutung der Sprachen in unserer Schule ebenso wie nach dem Aufbau und der Durchführung des neusprachlichen Unterrichts.

Ebenso wenig wie in irgend einem anderen Fach, z. B. Mathematik, Chemie, Physik kann auch in den Sprachen im Vordergrund stehen ein nur für die Nutzanwendung im praktischen Leben ausgerichtetes, utilitaristisches Ziel. Vielmehr muß jedes Fach, so auch die modernen Sprachen, als Endziel die Bildung des ganzen Menschen im Auge haben, d. h. Charakter- und Willensbildung, Denk-

schulung, Phantasietätigkeit und volle Einsatzbereitschaft im täglichen Leben als Erwachsener, gleichgültig ob im handwerklich-praktischen oder akademischen Berufsleben.

Wie können die modernen Sprachen dazu beitragen, diese vielseitigen Forderungen zu erfüllen?

Die allgemein gültige Erkenntnis, daß das Kind in seinem ersten Lebensabschnitt bis zum 7. Lebensjahr und darüber hinaus aus der Nachahmung seine Welt erschließt, führte den Gründer der Waldorfschulen, Dr. Rudolf Steiner, dazu, die Fremdsprachen schon im ersten Schuljahr zu beginnen. Gedichtchen, Abzählreime, einfachste tägliche Umgangssprache, Dramatisierung naheliegender und anschaulicher kindlicher Erlebnisse führen ein in den fremden Klang, in den anderen Sprachrhythmus, in den von der Muttersprache abweichenden Satzbau. Nicht die abstrakte Grammatik, nicht die Gesetzmäßigkeit der Regel, nicht der begriffliche Vergleich, nicht das Wort an sich können das Kind in diesem Alter erfüllen, sondern das Musikalisch-Rhythmische, das Bild-Erlebnis, die Tätigkeit im Singen, Malen und Aufführen nährt den Nachahmungstrieb, regt die Phantasie an und begeistert und beruhigt zugleich den natürlichen Lerntrieb des 7-9jährigen Kindes.

Daher wird auch nicht der eigentliche Fachlehrer für Französisch und Englisch den unmittelbaren Zugang zum Kinde so leicht finden wie gerade der geliebte und verehrte Klassenlehrer, der ja seine Kinder aus dem Epochenunterricht mit all ihren Stärken und Schwächen kennt. Aus diesem Grunde wird, wenn es irgend möglich ist, der Klassenlehrer selbst diesen Sprachunterricht übernehmen. Besteht aber sogar die Möglichkeit, einen mit den Eigenarten des Schulanfängers vertrauten Ausländer mit dieser schwierigen Aufgabe zu betrauen, so ist das Einleben und Einfühlen in die Fremdsprache geradezu ideal zu nennen. Leider findet man ihn zu selten, und besonders schwierig ist das für das Französische, wo der Klassenlehrer selbst nur in seltenen Fällen in der Fremdsprache zu Hause ist, wie das gerade im Anfangsunterricht der Fall sein sollte.

In dieser ersten Stufe des Sprachenlernens der Fremdsprachen kann sich aber bereits das Elternhaus, wenn es nötig sein sollte, und die Mitarbeit den Eltern Freude macht, insofern einschalten, als man gelegentlich einen der Kanons oder eins der Liedchen mitsingt, man sich ein Gedichtchen aufsagen läßt und, soweit man selbst die Fremdsprache etwas beherrscht, den Inhalt (nicht die Einzelworte!) noch einmal in der Muttersprache erfragt und bespricht. Jedoch ist hier die Mitarbeit der Eltern keineswegs nötig, denn in dieser Stufe gibt es noch keine oder keine nennenswerten Hausaufgaben, da die eigentliche Mitarbeit der Kinder in der Übung und der Sprechfähigkeit im Unterricht besteht. Wichtig für die Eltern ist nur, daß sie für die Arbeit in den Sprachen die gleiche Anteilnahme dem Kinde gegenüber zeigen, wie man sie an jedem neuen Spiel, an jeder

neuen Entdeckung des Kindes zeigt, indem man mitspricht, mitspielt und mittut. Also keine Vokabeln lernen! Keine wörtliche Übersetzung fordern! Keine falsche Aussprache negativ kritisieren, sondern – so man es versteht – richtig vorsprechen und Freude an dem schon Erlernten nicht nur zeigen, sondern auch haben.

Es wird in diesen ersten drei Schuljahren noch keine systematische Grammatik getrieben. Wohl weiß der Lehrer, welchen grammatischen Elementarstoff er den Kindern zumuten kann, und er wird ihn in Beispielen immer wieder üben. Doch können die Kinder in diesem Alter noch nicht die aus dem Sprachgebrauch losgelöste, ja fast selbständig gewordene Grammatik verstehen. Da unsere Waldorfkinder auch erst später als in den anderen Schulen Schreiben und Lesen lernen, kann die Fremdsprache erst recht nur durch das Nachsprechen, Nachsingen und Spielen mit dem einem Kind entsprechenden Stoff vertraut gemacht werden. Schriftliche und erste grammatische Übungen setzen daher erst im 4. Schuljahr langsam ein und sollen dann im 5. Schuljahr systematisch aufgebaut, erweitert und bewußt gemacht werden.

Nun beginnt das nachahmende und spielende Erfassen sich umzuwandeln in ein mehr und mehr das Denken betonende Ergreifen der Sprache. Mustersätze im Zusammenhang der gehörten Geschichte werden leicht umgebaut. Die Frage, die in diesem Alter eine solch große Rolle spielt, wird abgewandelt. Das „Nein“-Sagen dieses Alters wird nutzbar gemacht in den verschiedenen Verneinungsformen. Das sich festigende, aber auch sich dehnende Knochengestüt des Kindes findet eine Bestätigung in dem „Knochengestüt“ der Sprache, der Grammatik, die gerade von der 5. bis zur 8. oder 9. Klasse besonders gepflegt werden muß. Die Grammatik steht aber auch jetzt nicht getrennt vom Ganzen da. Sie wird in unzähligen Beispielen geübt, und dann wird die Regel ganz von selbst aus ihrer Erscheinung abgelesen und ohne die Beispiele aufgeschrieben. Freilich, Endungen, unregelmäßige Verben müssen nun einmal geübt werden. Es wird schon jetzt auf die Andersartigkeit der Fremdsprache nicht nur in Klang und Wort, sondern in ihrer Ausdrucksweise aufmerksam gemacht, und damit lernt man schon früh das andere Denken des Fremdvolkes verstehen, und mit einem Male macht sogar die „trockene“ Grammatik Spaß, denn sie lebt in und mit dem Sprachfluß.

Das Eindringenwollen in die umgebende Welt, der Hunger nach dem Wissen vom anderen, vom Nächsten, findet seinen Niederschlag in der Bereicherung des Wortschatzes auf allen Gebieten der Außenwelt. Nicht aber darf das Wort allein stehen. Es bedeutet für das Kind noch nichts. Es muß im engsten Zusammenhang stehen mit dem erlebten Geschehen. Daher werden die Vokabeln gelernt, in dem man nicht – wie wir es ja doch noch alle getan haben – die linke Seite des Vokabelheftes verdeckt und nun stumpfsinnig die rechte Seite paukt, sondern in der Wiedererzählung des Gehörten und Gelesenen erscheint das Wort eingebettet ins Ganze und hat nur im Zusammensein mit seinem „Nächsten“, mit

seinem Wortgefährten, in seinem Wortfeld einen vollen Sinn. Das durch Frage und Antwort geübte Zwiegespräch weckt ebenso das soziale Gefühl. Im mehr oder minder auswendig gelernten, vielleicht ganz leicht abgewandelten Lektürestück wird die Vokabel in ihrem ganzen Bedeutungsraum viel leichter behalten, als wenn ich sie losgelöst von Freude, Trauer, Erleben, als abstrakte Formel lernen muß. Vater und Mutter lassen sich die Geschichte erzählen, und da ja nicht alle Eltern „Aussprache und Schreibung beherrschen“, die Geschichte auch noch einmal aufschreiben. Auch jetzt kann der Inhalt vielleicht noch einmal deutsch erzählt werden, um zu kontrollieren, wieweit er wirklich verstanden ist. Fällt es dem kleinen Erzähler gar so schwer, sich den Inhalt beim Erzählen *vorzustellen* – allein darauf kommt es auch bei diesem Auswendiglernen von Prosa an – darf man die Sätze auch einmal übersetzen.

Die Kinder sollen aber nicht übersetzen lernen, denn das ist ja meistens nur ein wortwörtliches Fotografieren, das weder der Muttersprache noch der Fremdsprache gerecht wird. Sie sollen ja in der Sprache denken und damit auch sprechen lernen. Deshalb findet der Sprachunterricht von Anfang an so weit wie möglich in der Fremdsprache selbst statt. Es soll die Sprache in erster Linie durch das Ohr übermittelt werden, nicht durch das Auge.

Das geschriebene und gedruckte Wort sind notwendige Hilfsmittel, aber eben nur Hilfsmittel. Daher nützt in dem Alter von 10 bis 14 Jahren alles Lesen nichts, wenn es nicht laut erfolgt. Die Kinder sollen ja nicht Einzelworte lesen, sondern das Ganze erfassen, den fremdsprachlichen Rhythmus, Tonklang und die andersartige Sprachmelodie er-hören. Liest man laut, lernt man sich selbst hören, man lauscht nicht nur nach außen, man nimmt wahr, was von innen kommt. Auch jetzt noch hören die Eltern, selbst wenn sie die Fremdsprache nicht können, gern zu, was Inge und Heinz schon erzählen und lesen können. Sie zeigen ihre Freude am Fortschritt; ist er aber, wie das ja auch vorkommen soll, nicht allzu sichtbar, so ermuntert man und lernt vielleicht ein wenig selbst mit; dann wird die Freude der Kinder umso größer.

So haben wir bis zur 8. und 9. Klasse die wichtigsten Worte des Alltags kennengelernt; wir haben die grammatischen Elemente zum Aufbau der Sprache benutzen gelernt; wir können schon recht nett lesen und erzählen; allerdings nur dann, wenn wir fleißig in der Stunde aufgepaßt und nicht geschwätzt haben. Denn in der Fremdsprache, mehr als in irgendeinem anderen Fach, muß man ja auf den anderen hin-hören.

In der 9. und 10. Klasse setzt nun schon die selbständige Erarbeitung der Lektüre ein. Sicher wird zunächst auch hier der Lesestoff im Unterricht mündlich besprochen, und die Hausarbeit erstreckt sich auf das Umwandeln nach bestimmten, aus der Handlung sich ergebenden Gesichtspunkten. Jetzt aber setzt schon ganz allmählich die selbständige Vorbereitung von in der Schule noch nicht er-

arbeiteten Lesestoffen ein. Dazu muß der junge Mensch natürlich Hilfsmittel haben. Entweder findet er Worterklärungen im Lektüreheft selbst, oder aber er beginnt jetzt mit einem *einsprachigen* Wörterbuch, das heute schon verhältnismäßig billig (zwischen DM 5,- und 8,-) zu erhalten ist. Dieses einsprachige Wörterbuch begleitet den Schüler nun bis zur letzten Klasse der Oberstufe. Sind die ersten Lektürestoffe noch recht anschaulich und führen schon in das Leben von Land und Leuten der Fremdsprache ein, so werden nun die Ansprüche freilich immer größer werden. Nach der 10. Klasse darf es eigentlich keine Schwierigkeit in der Beherrschung der mündlichen Sprache im Sinne einer in der Fremdsprache über den Stoff geführten Diskussion geben. Denn nun soll und muß ja mehr und mehr die Erfassung der Wesenseigentümlichkeiten des anderen Volkes durch die Beschäftigung mit den syntaktischen Eigenwilligkeiten der Sprache, mit der historischen Volkwerdung, mit dem literarischen Niederschlag der Geistesgeschichte im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stehen. Das Zwiegespräch, die Diskussion, aber auch der zusammenfassende Bericht eines Lektürekapitels und das in der Fremdsprache zu haltende Referat sind die sprachlichen Mittel, durch die wir in den schöpferischen Geist der Sprache wie in das Wesen des anderen Volkes einzudringen suchen. Die schriftliche Nacherzählung pflegt Rechtschreibung und Ausdruck. Vokabellernen ist unmöglich im Sinne des Paukens; es kann nur geschehen durch das Aneignen bestimmter, nur in der einen Sprache möglichen Redewendungen oder Idiome; Übersetzen in die Muttersprache kommt nur in Frage, falls eine sehr schwierige Konstruktion nicht auf rein fremdsprachlichem Gebiet schnell zu erfassen ist, oder wenn an der Wiedergabe einer besonders schönen Textstelle durch eine entsprechend schöne in der Muttersprache die nachschaffende, künstlerische Phantasie gepflegt und die größtmögliche Genauigkeit im einzig zutreffenden Ausdruck zu erreichen gesucht werden soll.

Auch in der Oberstufe kann die Mithilfe der Eltern außerordentlich anregend und nutzbringend sein, sobald sich Vater und Mutter nicht allein nach der „Note“ der geschriebenen Klassenarbeit erkundigen, sondern, falls beide die jeweilige Sprache verstehen, mit Interesse und Aufgeschlossenheit dem Schulunterricht zuhause folgen.

Da in der gesamten Oberstufe eine englische Zeitung als Hauslektüre gelesen wird, eine Zeitung, die politische, literarische, technische und sonst noch vielerlei andere Gebiete aus englischen und amerikanischen bekannten Zeitungen ungekürzt bringt, wirkt die väterliche Frage sehr anregend, was denn der Engländer oder Amerikaner zu dieser oder jener Frage des Weltgeschehens sagt. Wir wollen ja in der Oberstufe nicht den in der heutigen Zeit schon so stark angesprochenen Intellekt mit nur neuem Wissen nähren und den Kopf mit Tatsachen allein vollstopfen. Wir wollen vor allen Dingen die Urteilskraft bilden, die Selbstständigkeit durch persönliche Stellungnahme wecken. Wir wollen aber dabei

nicht ver-urteilen, sondern den anderen Menschen, das andersartige Denken, die von unserem Wesen notwendig verschiedene Handlungsweise des anderen kennen und verstehen lernen, um daraus unser eigenes Wesen tiefer zu beleuchten und zu erfassen.

Bruno Dressel

Hymne an Ahura Mazda

Aus "The Story of the Other Wise Man" von Henry van Dyke

In der Erzählung vom vierten König hat der englische Dichter Henry van Dyke eine Hymne gedichtet, die von den Zarathustra-Schülern am Altar gesungen wird. Ihre Einfachheit, Schönheit und Gedankentiefe läßt sie besonders geeignet erscheinen, das von den Schülern versuchen zu lassen, was im vorausgehenden Beitrag gegenüber besonders schönen Textstellen angeraten wurde: aus der nachschaffenden künstlerischen Phantasie ein deutsches „Kunstwerk“ neben das fremdsprachliche zu stellen. Die hier wiedergegebene Übersetzung entstammt der Gemeinschaftsarbeit einer siebenten Klasse. Aus den vielen Versuchen der Einzelnen entstand schließlich diese Zusammenfassung, an der sich die ganze Klasse beteiligt fühlen kann. Daß am Schluß der eine oder andere immer noch seine Übersetzung eines Ausdruckes oder einer Wendung als treffender empfand, andererseits die Schwierigkeit, manch gelungene Übertragung in den Rhythmus des Ganzen einzufügen und ähnliche Probleme blieben bestehen. Das schadet nichts; es verstärkt das Bewußtsein von der Unübersetzbarkeit des Wesentlichen. So wird auch die hier abgedruckte Übertragung nicht mehr bieten wollen als eine Anregung an andere Klassen, es besser zu machen.

Helmut von Kugelgen

H y m n t o A h u r a - M a z d a

We worship the Spirit Divine,
all wisdom and goodness possessing,
Surrounded by Holy Immortals,
the givers of bounty and blessing,
We joy in the works of His hands,
His truth and His power confessing.

We praise all the things that are pure,
for these are His only Creation;
The thoughts that are true, and the words
and deeds that have won approbation;
These are supported by Him
and for these we make adoration.

Hear us, O Mazda! Thou livest
in truth and in heavenly gladness;
Cleanse us from falsehood, and keep us
from evil and bondage to badness;
Pour out the light and the joy of
Thy life on our darkness and sadness.

Shine on our gardens and fields,
shine on our working and weaving;
Shine on the whole race of man,
believing and unbelieving;
Shine on us now through the night,
shine on us now in Thy might,
The flame of our holy love
and the song of our worship receiving.

*

Wir ehren den Göttlichen Geist,
den Wahrheit und Güte erfüllet,
Den heilige Seelen umringen,
die Spender von Wohltat und Segen.
Uns freut Seiner Hände Werk,
Sein' Wahrheit und Macht wir bekennen.

Allem, was rein ist, sei Preis!
denn dieses nur hat Er erschaffen;
Den wahren Gedanken sei Preis,
den echten Worten und Taten;
Denn diese fördert Er nur,
sie sind es, die wir verehren.

Hör uns, Mazdao! Du lebst
in Wahrheit und himmlischer Freude;
Tilge die Falschheit, schenk Halt,
wenn Böses uns knechtet und Niedres;
Verström Deine Freude, Dein Licht
in unsere finstere Trübsal.

Strahle den Gärten, dem Feld,
 strahl' unserm Werken und Wirken;
 Strahle der Menschheit, sie sei
 fern oder nahe dem Glauben;
 Strahle uns jetzt durch die Nacht,
 strahle uns jetzt Deine Macht.
 Unserer heiligen Liebe Glut
 und das Lied unsrer Andacht empfang.

ROHINI

Alt-indische Legende (Für das fünfte Schuljahr)

*Dagscha, Herr der lichten Sonne,
 hatte siebenundzwanzig Töchter,
 palmenwüchsig, lotosäugig,
 schön und lieblich anzuschauen.*

*Von dem Strahlen ihrer Stirnen,
 von dem Schweben ihrer Füße,
 von dem Wirken ihrer Hände
 floß das Leben in die Welt.*

*Trat herein der Gott des Mondes,
 schwellend in den Silberkufen.
 Milde lächelnd, Träume träufelnd
 sank er vor der Sonne hin:*

*„Lebensfülle ist dein Atem,
 unermessen strahlt dein Antlitz.
 Dunkel, Herr, sind meine Reiche
 in dem blauen Meer der Nacht.*

*In dem Schatten deines Thrones,
 in dem tiefen Tal der Sehnsucht,
 suchen schmelzende Gestalten
 seufzend nach der Lebensform.*

*Aus dem Reichtum deiner Schätze —
 hab Erbarmen, o Erhabener! —
 schenk mir eine deiner Töchter,
 zu erhalten meine Welt.“*

*Dagscha drauf in lichter Güte:
 „In das blaue Meer der Nacht,
 in den Schatten meines Thrones
 send ich Hilfe dir herab.*

*Sende siebenundzwanzig Töchter,
 opfre alle siebenundzwanzig
 in das tiefe Tal der Sehnsucht
 wesenwirkend in den Raum.*

*Alle liebend gleichermaßen
 kreise wechselnd du mit jeder
 durch das Reich des Unerschaffnen,
 einen Tag in jedem Haus.*

*Dann vom Strahlen ihrer Stirnen,
 von dem Schweben ihrer Füße,
 von dem Wirken ihrer Hände
 fließt das Leben in die Welt.“*

*Und so teilt der Gott des Lichtes
 dem des Dunkeln seine Fülle.
 In das Reich des Unerschaffnen
 fiel der Sonnentöchter Glanz.*

*Schwellend in den Silberkufen,
 milde lächelnd, Träume träufelnd,
 kreist der Mondgott, willig wechselnd,
 einen Tag in jedem Haus.*

*Siebenundzwanzig Farbenklänge
 strömten Wunder und Gestalten,
 tanzt der Mondgott, willig wechselnd,
 in der Sonnentöchter Kreis.*

*Und es wuchsen in dem Wechsel
 in dem tiefen Tal der Sehnsucht
 quellend aus dem Ungeformten,
 Baum und Biene, Kind und Kraut.*

Also webten Dagschas Töchter
mit den sanften Strahlenstirnen,
mit den wunderkräft'gen Händen
trostvoll unsre Erdenwelt. —

Doch der Mondgott ward des müde,
zu umkreisen andre täglich,
denn Rohini war die Schönste,
und Rohini hatt' sein Herz.

Nicht mehr teilend seine Liebe,
heilgen Wechsel nicht mehr achtend,
zog er seine Auserwählte
süchtig in den Sondertanz.

Sieh, da stockt der Lauf der Erde.
Nicht mehr wogt der Farben Spiele.
Dagschas Töchter stehn verlassen,
einsam, ohne Wirkenskraft.

Zornig eilten sie zum Vater,
dem Beschützer allen Lebens.
Und sie hoben ihre Arme
klagend vor dem Weltenthron:

„Jener Mann, dem du uns gabest,
jener Gott im Silberkahne,
Schatten werfend, milde lächelnd,
hat gebrochen dein Gebot.

Nicht mehr teilend seine Liebe,
hat gestört er heiligen Wechsel,
mit Rohini nur zu tanzen,
denn Rohini hat sein Herz.

Ach, die Erde muß verdorren.
Das Geborene muß darben.
Unsre Kraft selbst muß verwelken,
und des Lebens Strömung staut.“

Donnernd rief der Herr der Sonne,
zornig funkelnd Blitze schleudernd,
jenen Frevler vor sein Antlitz
auf die Stufen des Gerichts!

„Wer gekränkt das Weltenwirken,
wer gestört gesetzte Ordnung,
wer nur lebet eignem Fühlen,
sei gebunden und gebannt!

In des Saraswati Düster,
in des Todesflusses Abgrund,
zwischen Lurch und Drachengeißer
sei dein künftger Aufenthalt.“

Doch da baten alle Töchter
mit den reinen Strahlenstirnen,
mit den hoherhobnen Händen
flehten sie zum Herrn der Welt:

„Herr, gedenke unsrer Erde!
Strafe — aber nicht zum Tode,
denn sein Leben ist ihr Leben,
mondvermähltes Sonnenpfand.

Nur drei Tage tauch ihn unter
in die dunklen Todesfluten,
in die Fluten des Vergessens,
zum Verzehr der Eigenlust.“

Köpflings aus dem Silberkahne
in des Saraswati Schwärze
taucht der Mondgott in das Düstere,
Demut schöpfend reuevoll.

Ach, wie kehrt so schmal er wieder
auf den blanken Silberkufen.
Langsam schwellend, Träume träufelnd,
schwebt er nun gesetzten Tanz.

Und so ward die neue Ordnung:
Siebenundzwanzig Lichtestage,
aber drei in Saraswati
zum Verzehr der Eigenlust.

Sieh, da blüht so jung die Erde,
grünen Kräuter, duften Rosen,
und die goldnen Sonnenbienen
summen Dagscha süßen Dank.

Denn in opfervollem Wechsel,
von dem Spiel der hohen Farben,
von dem Wirken reiner Kräfte
floß das Leben in die Welt.

Johanna Behrens

Rudolf Steiner

Aus der Ansprache zu seinem Geburtstag am 27. Februar

... Eines Tages kam Rudolf Steiner mit rüstigen Schritten den Dornacher Hügel empor. Es war ein sonniger Tag. Ein frischer Wind trieb Wolken über den Himmel, die sich aber ebensogut einmal festsetzen und einen Regenschauer bringen konnten. So hatte Rudolf Steiner seinen Mantel an; er trug ihn offen. Ein großer Regenschirm hing mit dem Griff oben in der Tasche des Mantels. Auf dem Kopfe trug er einen verbeulten Filzhut, den man auch einfach in die Tasche stecken konnte, wenn es die Sonne zu gut meinte.

Auf dem Dornacher Hügel stand damals noch das alte Goetheanum. Die holzgeschnitzten Flächen leuchteten golden-braun; die gewölbten Dächer der Vorbauten und die beiden großen Kuppeln schimmerten hellblau im Sonnenlicht wie der Frühlingshimmel über ihnen.

Am Eingang im Süden vor dem Bau wartete eine Gruppe von Engländern. Die wollten den Bau anschauen. Rudolf Steiner ging mit bei dieser Führung und hörte dem zu, was ein Mann erzählte, der selber mitgebaut hatte. Über eine weitgeschwungene Treppe stiegen alle empor und kamen in die Vorhalle des großen Saales. Von einem mächtigen Fenster war das Holz dieses Vorraumes rot beleuchtet. Dieses Fenster bestand aus einem dicken purpurroten Glas, so dick, daß ein großes Antlitz darin eingeschliffen war. Wie aus hellem Rosenglanz und Purpur zusammengefügt, strahlte das engelsartige Antlitz allen Gästen entgegen.

Nun traten sie in den Saal. Oben wölbten sich über diesem und dem gegenüberliegenden kleineren Bühnenraum die Kuppeln, geschmückt mit Gemälden. Das Rund der Kuppeln ruhte auf breiten Holzgebilden, die sich mit mächtigen Formen von Säule zu Säule schlangen. Und zwischen diesen Säulen fiel wieder durch farbige Fenster das Licht, rot und grün und blau, und malte helle bunte Flecken und dunkler schimmernde Schatten in allen Tönungen des Regenbogens in den Raum. Lange betrachteten alle die Formen des Saales, die Sockel und Säulen, die Kapitelle und Architrave, die Fenster und die aus ihnen schimmernden Gestalten.

Da fragte einer der Engländer nach den sich abwandelnden Formen. Nun erst trat Rudolf Steiner vor. Er nahm seinen großen Regenschirm und erläuterte bald unten an den Sockeln, bald oben an den Kapitellen oder an den Architraven das Fortschreiten der sich metamorphosierenden Formen. – Wieder fragte jemand nach dem Ein- und Ausstülpfen der Gestaltungen. Da nahm Rudolf Steiner seinen Filzhut und formte und beulte an ihm herum. Bald schob er von innen nach außen Falten und Buckel hervor, bald kniffte und drückte er von außen und ließ betrachten, was an Beulen und Falten im Innern sich zeigte. Plötzlich sagte ein Eng-

länder: „O, jetzt habe ich verstanden, was Metamorphose ist!“ und Rudolf Steiner steckte lächelnd seinen Hut in die Manteltasche.

Aber noch eines wollten sie wissen: „Herr Doktor, wie kommen diese schönen Kanten zustande, in denen sich die geschnitzten Flächen treffen?“ fragte jemand aus der Gruppe. Da antwortete Rudolf Steiner: „Ja, auf diese Kanten bin ich selbst immer aufs höchste gespannt. – Was wird da entstehen? Da muß ich mich nur ganz liebevoll in meine Arbeit an jeder einzelnen Fläche vertiefen, und dann überrascht mich und beschenkt mich das Werk selbst, indem es mich dann plötzlich die Kanten erblicken läßt. Die weiß ich vorher selber nicht.“

Seht, liebe Kinder, so ist es im Leben. Wenn man sich nur ganz liebevoll in seine Arbeit stellt und sein Bestes gibt, wird man beschenkt durch das, was man schafft, und man beschenkt dadurch zugleich seine Mitmenschen. So wollen wir uns alle im Hinblick auf den, dessen Geburtstag wir heute feiern, vornehmen, in Liebe zueinander und in Liebe zu unserer Arbeit unser Bestes zu geben. Dann wird Segen ruhen auf unserer Arbeit, und wir können schenken aus dem Reichtum, den wir empfangen haben aus dem Lebenswerk Rudolf Steiners.

Heinz Müller

Aus seiner Ansprache zum Beginn des 4. Schuljahres

... Jetzt möchte ich zu denen sprechen, welche schon in der Schule waren, welche schon kennengelernt haben, wie man anfängt, immer mehr in seiner Seele, in seinem inneren Menschen zu finden, und wie man immer mehr lernt und dazu hinkommt, die Lehrer und Lehrerinnen recht lieb zu haben. Das ist das, was wir immer wiederum und wiederum uns vornehmen müssen, die Lehrer recht lieb zu haben. Dann werden wir das Allerbeste gewinnen können.

Die Lehrer denken immer nach: Wie können wir es machen, damit wir die Kinder zu ordentlichen Menschen machen. – Ihr müßt immer mehr und mehr lernen, fleißige und aufmerksame Kinder zu sein; Kinder zu sein, welche die Schule liebhaben. Die Schule gibt sich Mühe, dasjenige in euch hineinzutragen, was euch zu tüchtigen Menschen und tüchtigen Mitarbeitern an aller Arbeit, die die Menschheit braucht, machen kann. Hier in dieser Schule wird immer mehr darüber nachgedacht, was man an den Menschen heranbringen muß, an den Schüler, damit er am besten durchs Leben kommt. Ihr habt Dinge gelernt, die alle darauf hinausgingen, euch zu ordentlichen, tüchtigen Menschen zu machen. Wenn ihr so fleißig und aufmerksam seid und eure Lehrer liebt, dann wird das Leben für euch anders, als wenn ihr faul seid und niemals gelernt habt, eure Lehrer zu lieben. Dadurch, daß ihr gerade das in euch aufnehmt, was in der Schule aufgenommen werden kann, werdet ihr so, daß ihr für eure Mitmenschen arbeiten könnt, daß ihr euren Mitmenschen etwas Wertvolles sein könnt.

Das ist das Furchtbarste im Leben, wenn man als Mensch durch ein Leben geht, das keinen Wert hat für seine Mitmenschen. Dann kommen die Menschen und wollen nichts wissen von einem, weil man für sie nichts arbeiten kann. Das ist dasjenige, was uns die Schule bringt, daß wir so im Leben darinstehen, daß wir für unsere Mitmenschen schaffen und arbeiten können, so daß unsere Mitmenschen etwas Wertvolles von uns haben, daß sie uns lieben können, weil wir für sie etwas leisten.

Daß der Mensch für den anderen Menschen etwas leisten kann, darauf, meine lieben Kinder, beruht das ganze Leben. Das ist dasjenige, was in der Waldorfschule immerfort durchdacht wird, wie man am besten die Kinder und Schüler hineinführen kann ins Leben, damit sie für ihre Mitmenschen etwas leisten können, daß man Freude haben kann am Leben und nicht bloß Leid . . .

Rudolf Steiner¹

Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Ansprachen an Kinder, Eltern und Lehrer, gehalten von 1919 bis 1924. Leinen 196 Seiten, DM 14.—. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1958.

Ein Mensch, der dieses Buch zu lesen beginnt, kann eine seltsame Erfahrung machen. Er hat sich vielleicht seit Jahren mit dem beschäftigt, was aus der Weisheit Rudolf Steiners, seiner reinen Menschlichkeit, an neuen Impulsen in unsere Zeit eingeflossen ist. Er hat sich davon begeistern lassen. Es schien ihm, als werde Welt und Leben von einer neuen Sonne bestrahlt und erleuchtet. Und nun, wenn er diese Ansprachen – insbesondere diejenigen an die Kinder – liest, kann er plötzlich erleben, daß er dieser Zentralsonne ohne Verhüllung ins Antlitz zu schauen meint.

Ein solches Erlebnis kann zuerst wie eine Blendung wirken. Es ist nicht leicht, dem Geist der reinen Liebe innerlich standzuhalten. Und je einfacher, je rührender, ja beschwörender seine Worte an die Kinder werden, um so tiefer wird der Leser betroffen und erschüttert, denn hier liegen die Wurzeln dessen, was das Geheimnis der Waldorfpädagogik ausmacht: Auf der einen Seite die Weisheit, die Erkenntnis vom Wesen des Kindes; aber die andere Säule des Torbogens zum „Menschen“ ist die Liebe, die uns aus Rudolf Steiners Worten an die Kinder unverhüllt wie nirgends sonst trifft als ein umwandelndes Feuer. Und wir gedenken des Spruches, in welchem er dieses Geheimnis einmal gefaßt hat: „Den Sinn der Welt verwirklicht die von Weisheit erleuchtete und von Liebe erwärmte Tat des Menschen.“

Frieda Margarete Reuschle

¹ Zitat aus dem Buche, das im Folgenden durch eine Leserschrift angezeigt wird. Eine ausführliche Würdigung dieses grundlegenden Elternbuches soll in Kürze folgen.

Das Gebet der Lehrerin

Gabriela Mistral, die große chilenische Dichterin, war in ihrer Jugend lange Jahre Landschullehrerin, bis sie später ihre reformerischen Ideen in leitenden pädagogischen Stellen verwirklichen konnte. Aber auch als sie eine vielfach preisgekrönte, in ganz Latein-Amerika berühmte Dichterin geworden war, gehörte ihre ganze Liebe den Schulkindern, von denen sie auch begeistert verehrt wurde. Wir bringen einige Abschnitte aus der kleinen Dichtung „Gebet der Lehrerin“, entnommen aus „*Gabriela Mistral, Gedichte*“, Luchterhand Verlag Darmstadt.

Herr, der Du selber lehrtest, verzeih, daß auch ich lehre, den Lehrersnamen trage, den Du auf Erden trugst.

Wende meine ganze Liebe meiner Schule zu! Sei selbst die Glut der Schönheit nicht imstande, mir diese zärtliche Liebe zu rauben, nicht für einen Augenblick! Festige, Meister, meinen Eifer! Laß meine Enttäuschung sich rasch verflüchtigen! Reiß aus mir die falsche Sucht nach Rechthaberei, die mich noch immer trübt, die kleinliche Lust, mich aufzulehnen, die in mir aufsteigt, wenn man mich kränkt. Nicht soll es mir weh tun, wenn ich unverstanden bleibe. Es soll mich nicht betrüben, wenn die mich vergessen, die ich unterwies.

Gib, daß ich mehr Mutter bin als alle Mütter, damit ich lieben und hüten kann, was nicht Fleisch von meinem Fleische. Laß es mich erreichen, daß wenigstens aus einer meiner Schülerinnen mein vollkommener Vers werde, ich diesem Kinde meine stärkste Melodie einpräge, sie für Dich zurücklassend, wenn meine Lippen nicht mehr singen.

Zeig mir, daß Deine Botschaft zu meiner Zeit möglich ist, damit ich nicht erlahme, an keinem Tage, zu keiner Stunde, um ihretwillen zu kämpfen. Gieß auf meine Volksschule den Glanz, der sich über die Schar Deiner barfußigen Kinder breitete.

Mach mich stark in all meiner Schwäche als Frau und als arme Frau! Laß mich mit ganzer Kraft verachten, was nicht rein ist, mich jeglichem Druck widersetzen, der nicht dem brennenden Willen entspringt, den Du über mein Leben geworfen. Geleite mich, Freund! Stütze mich! Oft werde ich keinen anderen zur Seite haben als Dich. Je keuscher meine Lehre, je verzehrender meine Wahrheit, desto weniger die Zahl der Weltkinder, die um mich sind. Doch Du wirst mich an Dein Herz drücken, das zur Genüge einsam und verlassen war. Nur in Deinem Blick werde ich nach der Süße der Billigung suchen. Mach mich einfach, gib mir Tiefe! Bewahre mich davor, in meinem täglichen Unterricht spitzfindig zu sein oder oberflächlich.

Schenke mir die Kraft, die Augen von meiner wunden Brust zu erheben, jeden Morgen, wenn ich die Schule betrete, auf daß ich nicht an mein Pult die kleinen irdischen Sorgen trage, das armselige, stündliche Leid.

Mach meine Hand leicht, wenn sie straft. Mach sie sanfter, wenn sie liebkost.
Rüg mich durch Schmerz, auf daß ich wisse, ich habe liebend getadelt.

Mach, daß es Geist ist, mit dem ich meine Schule aus Ziegelstein erfülle. Daß
mein Ruf der Begeisterung es sei, der ihren dürftigen Hof, ihren nackten Saal
umhüllt. Mein Herz ihr eine stärkere Säule sei, meine gute Absicht ihr reineres
Gold als die Säulen und das Gold der reichen Schulen. Und endlich: Erwinnere
mich, durch die Blässe des Bildes, das Velásquez von Dir malte, daran, daß inbrün-
stig lieben und lehren auf Erden so viel heißt, wie den letzten Tag zu erreichen,
mit dem Lanzenstich des Longinus durch beide Seiten.

Gabriela Mistral

„Tante Ernas Kinderstunde“

Kennen Sie die Geschichte? Ein zwölfjähriges amerikanisches Mädchen fragt,
ob die deutschen Mädchen ihres Alters rote Fingernägel hätten. Als das verneint
wird, rümpft sie ihr Näschen und urteilt gewandt: „Ein unentwickeltes Land.“

Nun, man hat manches getan, um unserer Entwicklung nachzuhelfen. Eine der
neuesten Hilfen, das Leben in rechter Art zu meistern, bietet die Concert Hall
Gesellschaft mit „Tante Ernas Kinderstunde“. Sie fragen, was das ist? Ein Schall-
plattenklub für Vier- bis Zehnjährige! Aus dem Prospekt erfährt man:

„Hier ist endlich eine spannende und gleichzeitig preiswerte Möglichkeit,
Ihrem Kind täglich einige Stunden selbständiger und belehrender Unterhaltung
zu geben . . . und sich dadurch mehr Freizeit zu verschaffen . . . Eine Serie von
Märchen, Kinderliedern, Tänzen und Erzählungen (z. B. die biblischen Geschich-
ten) werden Ihr Kind begeistern und seinen Wissensdurst und Drang zum Wun-
derbaren in charakterbildender Weise befriedigen. Denn das Wunderbare, Phan-
tasievolle ist ein wichtiges Element für die harmonische Entwicklung und geistige
Sensibilität eines jeden Kindes . . . Schließlich werden Sie sehen, wie Ihr Kind
aus diesen Platten ein tägliches Spiel macht, das Ihnen selbst freie Zeit gewährt
mit der inneren Genugtuung, Ihr Kind vernünftig und geistreich beschäftigt
zu wissen. Leute, die Kinder lieben und verstehen, erdachten dieses Unterneh-
men! Erzieher, Elternpaare, talentierte Musiker, Sänger, Schauspieler und Ärzte
haben mit viel Liebe an der Schaffung der Platten von Tante Ernas Kinderstunde
mitgearbeitet. Jeden Monat werden diese Platten erst von Kindergärten und
Schulen erprobt, um sicher zu sein, daß sie von den Kindern verstanden und
freudig angehört werden und daß sie tatsächlich den wichtigen erzieherischen
Wert haben, den wir von ihnen erwarten!“

Ist damit nicht alles getan, was man irgend tun konnte? Die Fachleute: Erzie-
her, Ärzte, Eltern haben sich in Liebe Gedanken gemacht, die Künstler haben

sie verwirklicht, das Produkt hat man am Objekt in Liebe erprobt, und am Ende steht der Vierjährige, der seine Diskothek beherrscht, wählt, wie es ihm in den Sinn kommt, den Tonarm auflegt, und es erklingt das „Wunderbare“, nach dem seine Seele sich sehnt und das ihn harmonisch heranwachsen läßt.

Und Mutti hat frei. Sie hat es verdient. Mit Tante Ernas Kinderstunde ist Seelenruhe in ihr Herz gezogen, denn sie weiß Fritzchen geborgen im Reich des Wunderbaren.

Ist nicht alles gescheit gesagt und einleuchtend?

Und alle Vier-, Fünf- und Sechsjährigen mixen ihren Seelencocktail zur Stunde der Erbauung, sind selbständige kleine Erwachsene, ganz naiv hingegeben an die Kunst.

Ist es wirklich so einfach?

Erlebt man Kinder, vor allem vor dem siebenten Lebensjahr, so kann einen immer aufs neue bewegen, mit welchem Vertrauen sie sich in die Welt begeben. Sie sprechen es nicht aus, aber indem sie alles, was der Erwachsene tut, nachahmen, sich diesen Tätigkeiten mit ihrem Wesen ganz hingeben, offenbaren sie ihr Vertrauen in den Sinn dieser Welt der Erwachsenen. Die Seele, die später einmal urteilend dem eigenen Wesen Distanz zur Welt schaffen wird, sie träumt in Bildern. Was sich einst beim Erwachsenen trennen wird in geistige, seelische und leibliche Verrichtungen, ist beim Kinde eine ineinanderwebende Einheit. Deshalb trinkt das Kind die Welt mit seinem ganzen Wesen; alles, was in seiner Umgebung geschieht, tritt ohne Schranke in sein Wesen ein. Es bleibt nicht im Seelischen; da jenes noch tief im Leibe wirkt, dringt jeder Eindruck in die Leiblichkeit ein, bildet oder verbildet diese, wirkt seiner Wesenheit gemäß organisierend im Leibe.

Wir alle wissen aus der Lebensbeobachtung, wie Erlebnisse, übersteigen sie ein gewisses Maß an Intensität, von uns nicht in der Seele allein verarbeitet werden können. Sie schlagen in den Leib, sie verändern Atmung und Blutkreislauf, sie „verstimmen“ den Magen, sie beschleunigen oder hemmen die Absonderungen. Lang andauernde seelische Belastungen schicken ihre Wirkungen nicht nur in die Lebensprozesse, die bestrebt sind, diese Wirkungen immer wieder auszugleichen, zu harmonisieren. Sie verleiblichen sich immer mehr. Das seelische Leben prägt dem Leibe seine Zeichen ein.

Man weiß heute von einer Unzahl ernster Erkrankungen, deren Ursache darin liegt, daß die äußeren Verhältnisse den Menschen so bedrängen, daß er sie seelisch nicht „verdaut“. Die Welt überwuchert den Menschen, sie kränkt ihn. Die leiblichen Prozesse werden zu sehr von der Welt bestimmt und zuwenig von seinem eigenen Wesen.

Nun liegt das Bedrängende der Erscheinungen ja meistens darin, daß wir ihr Wesen nicht durchschauen. Diese Verständnislosigkeit läßt sie als Fremdkörper

wirken, die von uns nicht „verdaut“, d. h. unserem Leben nicht sinnvoll eingefügt werden können. Unsere Bewußtseinsart erweist sich in der Erschließung der Welt als begrenzt. Sie fordert dem Menschen ein gerüttelt Maß an Aktivität ab, diese Begrenzung schrittweise zu überwinden. Bringt er diese Aktivität nicht auf, so bestimmen ihn die Verhältnisse.

Das kleine Kind ist ganz an die Welt hingegeben. Das seelische Erleben an der Welt fließt ohne Hemmnis in die Körperlichkeit, prägt dort ihr Wesen ein. Es nimmt einen wunder, daß diese rückhaltlose Welthingabe nicht wie beim Erwachsenen das Kind überwuchert und zur Krankheit führt.

Das Kind lebt ganz real noch im Zustand des Paradieses und ernährt sich aus den wesenhaften Quellen der Welt. Ein dunkler Gang im Hause wirkt ängstigend und bedrängend auf das kleine Kind. Der Erwachsene lächelt. Er hat sich mit seinem Wesen, gestützt auf Erfahrung und Gewohnheit, vom Erleben der Dunkelheit distanziert. Ihr bedrängendes Wesen beschleicht ihn höchstens in einer ungewohnten Umgebung, etwa in einer einsamen Gebirgsgegend, wo er oft allen Willen zusammenraffen muß, um sich gegen die aufkommende Stimmung zu behaupten. Das Kind aber ist an diese Eindrücke hingegeben. Es durchfühlt sie in so lebendiger Weise wie sie der Erwachsene nur nachfühlen kann, wenn ihm lebhaftere Erinnerungen an die Kindheit geblieben sind, oder er sich das Erleben von besonderen Situationen vergegenwärtigt.

Bis gegen das siebente Jahr ist es nicht so wesentlich, *was* man sagt, *wie* man sich äußert, sondern was man *ist*. Das Kind ist noch so verbunden mit allen Wesen der Welt, daß es durch die Geste hindurch die moralische Qualität erlebt, die zu ihr führt, den Jähzorn oder die Güte, in den Gedanken die Wahrheit oder Verlogenheit, Klarheit oder Verwirrung. Nicht daß das Kind diese Qualitäten ins Bewußtsein heben und aussprechen könnte. Es trinkt sie gleichsam in seine Organisation hinein. Es gestaltet nach Maßgabe dieser Sinnes-Qualitäten seinen Leib, die Grundlage seiner späteren Entwicklung. Macht man sich diese innige Weltverbindung klar, kann das Vertrauen, mit dem das Kind sie eingeht, den Erwachsenen erschüttern. Er erlebt, daß der Stand der Zivilisation in seiner wesenhaften Qualität im kleinen Kinde Leib wird und damit die Grundlage alles seelischen Lebens bestimmt.

Nun erlebt das Kind ja in dieser Art nicht nur die Weltschöpfung, sondern auch die Menschenschöpfung, nämlich alles, was durch den Menschen in die Welt gestellt worden ist.

Es erlebt seinem Weltverhältnis gemäß nicht nur die Geste, die Äußerung dieser Menschenwelt, sondern deren Wesen.

Nach dieser Exkursion können wir wieder den Plattenspieler vornehmen. Da sitzen also Fritz und Nachbars Kinder und hören „Hänsel und Gretel“ von der Concert Hall Gesellschaft. Was passiert? Eines wird man nach dem Vorange-

gangenen sagen können: Sicher erleben die Kinder nicht nur das, was tönt und dann das Märchen ist, sondern sie tauchen tief in die Sache ein. Für sie ist Stimme und Apparat nicht zweierlei. Sie erleben die Vorgänge, die sich abspielen in ihrem Wesen und prägen sie sich ein. Daß sie für das, was sie erleben, die gehörten Vokabeln der Erwachsenen gebrauchen, ist selbstverständlich. Aber jenseits dieser nachgesprochenen Erwachsenen-Äußerungen spielt sich etwas ganz anderes ab.

So tun, als „ersetze“ man durch die Schallplatte die Erzählung, als trete an Stelle der erzählenden Mutter eben Platte und Tongerät und alles bliebe beim alten, ist eine grobe Verkennung der Tatsachen. Nur in der menschlichen Begegnung entsteht jener feine Takt, der den Besonderheiten des Kindes, dem ich gegenüber trete, Rechnung trägt. Nur er kann auf ein spontanes Verhalten des Kindes schöpferisch reagieren. In der Begegnung kann auf jene Kräfte im Kinde Rücksicht genommen werden, die schon in früher Kindheit sich ankündigen und die später des Menschen Eigenheit, seine Persönlichkeit tragen werden, kurz das, was nur er, als eine einmalige Erscheinung der Welt zu geben hat. Demgegenüber ist die genaue gleichbleibende Wiedergabe durch die Schallplatte tot. Es leistet diese für immer bis in die letzte Nuance festgelegte Form einen Beitrag zu jener immer stärker werdenden menschlichen Uniformität und Nivellierung, die wir auf anderen Gebieten als höchst bedenklich erkannt haben.

Ein vollständiges Kriterium des Sachverhaltes würden wir erst bekommen, wenn wir auch noch das Wesen der technischen Apparatur, das an die Stelle des Menschen tritt, genau bestimmen könnten. Die Frage nach dem Wesen der Technik ist gerade in den letzten Jahren Gegenstand sehr unterschiedlicher Beurteilungen gewesen. Die einen erblicken in der fortschreitenden Technisierung eine Dämonisierung unserer Kultur. Die anderen glauben, daß das Wesen der Technik jenseits von Gut und Böse liege. Man hat in diesem Zusammenhang von der moralischen Indifferenz der Technik gesprochen. Der Mensch würde also erst dieser wesenlosen Wirklichkeit durch das, was er mit ihr tut, Wesen und Gehalt geben.

Man mag in der Beurteilung dieser Frage der einen oder der anderen Ansicht mehr zuneigen. Für den vorliegenden Sachverhalt sind beide Ansichten gleich negativ. Selbst wenn wir uns die Anschauung von der moralischen Indifferenz der Technik zu eigen machen, konfrontieren wir das Kind einer wesenlosen Wirklichkeit. Von dem, was dieser Wirklichkeit in unserem Falle Sinn geben soll, müßten wir aber sagen, daß es dem spezifisch Menschlichen, nämlich der lebensvollen Differenzierung der Kinder, dem, was persönlichste Eigenheit und Schicksal ist, nicht gerecht werden kann.

Die „Kontaktlosigkeit“ ist heute ein Thema, das unzählige Menschen beschäftigt. Wundern wir uns über Kontaktlosigkeit, wenn wir schon in zartester Kind-

heit, in der Erziehung den Menschen durch die Apparatur zu ersetzen gedenken? Wenn wir durch die Apparatur dem Kinde etwas vermitteln, was an den Besonderheiten seiner Natur der Sache nach vorbeileben muß? Ist nicht das bequeme „Loswerden“, das Abstellen des Kindes vor eine technische Apparatur eine grobe Taktlosigkeit? Wird nicht, indem das Kind diese Dinge so aufnimmt, daß diese Qualitäten bis in die Leiblichkeit wirken, es dem später herangewachsenen Menschen unendlich schwer gemacht, selbst Takt zu entwickeln, um damit Kontakt zu schaffen?

Auf den ersten Blick war doch „Tante Ernas Kinderstunde“ eine harmlose Sache. Aber unbedeutend scheinende Dinge haben oft große Wirkungen.

Erhard Fuchs

ERHALTUNG UND STÄRKUNG DER MENSCHLICHEN MITTE

Die Erziehungsaufgabe der Gegenwart und die Pädagogik Rudolf Steiners 40 Jahre nach Begründung der Freien Waldorfschule - Öffentliche pädagogische Arbeitswochen im Schiller-Jahr 1959

Stuttgart, 22. Juli - 1. August 1959

Im Fortschreiten des zwanzigsten Jahrhunderts wird es immer schwerer für den Menschen, sich zu einer harmonischen, in sich ruhenden Persönlichkeit auszubilden im Sinne des Ideals, das Jahrhunderte hindurch das europäische Menschenbild bestimmt hat. Die Spezialisierung zwingt zur Vereinseitigung in Ausbildung und Beruf. Sie bringt bewundernswertes Können hervor, das sich aber vom Allgemeinbewußtsein weit entfernt und nur noch wenigen Menschen verstehbar ist, z. B. in der Forschung, in der Technik, selbst in der Kunst. In der technisierten Zivilisation ist der Mensch unablässig Außenwelteinflüssen ausgesetzt; er kann sie kaum bewältigen; sie ziehen ihn vom Zentrum an die Peripherie; er vermag sie nicht mehr zu verarbeiten und zu integrieren. Das Auseinanderfallen eines wachen Bewußtseins, das scharf und schnell reagieren muß, eines ungeklärten Willenslebens und eines dumpf werdenden Fühlens wird als Spaltung erlebt. Durch das Wort vom „Verlust der Mitte“ (Sedlmayr) kommt es uns zum Bewußtsein, daß die lebenden, ausgleichenden, therapeutischen Kräfte der personellen Mitte schwächer geworden sind. Wir erinnern an das Wort von Pascal „Die Mitte verlassen, heißt die Menschlichkeit verlassen“; das heißt aber, daß im Menschen selbst etwas verödet: die Kraft der Phantasie, die soziale Initiative, Gemüt und Seele, der Sinn für Gerechtigkeit und Freiheit, die Begeisterungsfähigkeit. Was so im Bewußtsein und in der seelischen Erfahrung erlebt wird, das Ausfallen der vermittelnden Kräfte und die Spaltungen, tritt uns in den Geschicken dieses Jahrzehnts auch von außen als historisches Faktum entgegen.

Auch das Kind und der heranwachsende junge Mensch unserer Zeit stehen in dieser Bedrohung. Wie oft bemerken wir, daß kindliche Begeisterung und Hingabe, Spontani-

tät und Weltinteresse nach einigen Jahren wie überschattet worden sind. Schon die Kindergartenpädagogik muß sich heute um die Erhaltung und Stärkung der mittleren Kräfte des Kindes mühen; dieses wird in dem tiefen Bedürfnis seiner Geistnatur, die Welt als eine heile und gute zu empfinden, oft allzu früh enttäuscht. Insbesondere ist diese Stärkung aber die Aufgabe der Pädagogik des Volksschulalters: im zweiten Jahrsiebt empfindet das Kind die Welt als schön; es trägt allem eine innere Erlebnisbereitschaft und -freude entgegen; es möchte durch das deutende Wort, durch die Autorität seiner Eltern und Lehrer etwas von dem tieferen Gehalt, vom Gut und Böse, Schön und Häßlich der Welt erfahren. . . . und gerade in diesem Lebensalter ist der Angriff unserer Umwelt auf die eigentlichen Kindeskräfte wohl am stärksten. In den Jahren nach der Pubertät muß der neu geborenen Urteilsfähigkeit des jungen Menschen die Welt in ihrer Wahrheit und Richtigkeit entgegengebracht werden, aber auch so, daß die neuen Erkenntnisse begeistern und verpflichten zu eigenen Lebensentschlüssen.

Die Gegenwart fordert deshalb eine umfassende, den Menschen als Leib, Seele und Geist berücksichtigende Erziehung; sie fordert eine gleichmäßige Pflege der Kräfte des Denkens, des Fühlens und des Wollens. Dabei gewinnen die praktisch-handwerklichen Betätigungen des Gartenbaus, des Handwerks, der Handarbeit und die eigentlich künstlerischen Betätigungen in der Musik, im Sprechen und dramatischen Üben, im Malen, Zeichnen und Plastizieren, in beseelter Bewegung eine erhöhte Bedeutung. Wir sehen täglich in den Großstädten, wie eine zu einseitig intellektuelle Erziehung den jungen Menschen unter Überspringung der Mitte in eine rauschhafte Dynamik oder auch in ein dumpfes Austoben im körperlichen Tun hineinragt.

Was uns aus der Gegenwart heraus als Not bedrängt, was uns inmitten der immer schneller sich folgenden äußeren Ereignisse: der politischen Bedrohungen, der Probleme des sozialen Lebens, der zunächst noch unfaßbaren Eroberung des Weltraums als das eigentliche Zukunftsproblem erscheint: Rettung des Menschen und Stärkung der menschlichen Mitte, war eines der wesentlichen Lebensprobleme *Schillers*. Wenn wir in diesem Jahr an ihn denken, erinnern wir uns, daß er schon in seiner Jugenddissertation, besonders aber in seinen Briefen „Über die aesthetische Erziehung des Menschen“ um das Gewinnen einer neuen Mitte rang, daß hier aus dem mitteleuropäischen Geist heraus die Grundlegung einer neuen Menschenbildung erstrebt wurde. Was Schiller aufgrund des Studiums der Kant'schen Philosophie erkenntnistmäßig vorgetragen hatte, ist in der Erziehungskunst Rudolf Steiners bis in die Einzelheiten des Schulaufbaus, des Lehrplans und der methodischen Handhabungen zur lebendigen Praxis geworden.

So soll in den pädagogischen Arbeitswochen, die der Bund der Freien Waldorfschulen in diesem Jahr wiederum in Stuttgart abhält, an den Beispielen aus verschiedenen Unterrichtsfächern und aus den Altersstufen dargestellt werden, wie sich diese Erziehungskunst seit nun vierzig Jahren, seit der Eröffnung der Freien Waldorfschule in Stuttgart am 7. September 1919, vor den im Fortgang unseres Jahrhunderts auftretenden Schul- und Bildungsproblemen bewährt. Die Erkenntnisse, die Rudolf Steiner als pädagogischer Leiter der Schule in den Jahren seiner Wirksamkeit bis 1925 ausgesprochen hat, die Methoden, die er aus seiner Menschenkunde heraus anregt, sind nicht historisch und einem bereits Geschichte gewordenen Momente der Erziehungswissenschaft angehörig; sie

erweisen sich von Tag zu Tag in einem erhöhten Maße aktuell und wahr. Die erste Waldorfschule ist damals gegründet worden nach der Katastrophe des ersten Weltkrieges, aus einer zeitgemäßen Gewissensforschung heraus und als eine soziale Tat, um eine neue Menschheitszukunft vorzubereiten. Die Weltsituation von 1959, vor der wir immer wieder die Augen verschließen, ruft uns mit derselben Stärke zu einer Erneuerung der Erziehung auf.

*

Eröffnung der Tagung am Mittwoch, 22. Juli 1959, um 15.30 Uhr. Anschließend findet um 16.30 Uhr eine Monatsfeier statt – Darbietungen der Schüler in Chor und Orchester, deutschen und fremdsprachlichen Rezitationen, Eurythmie usw. Abends um 20 Uhr ist die Vorbesprechung angesetzt für die verschiedenen Seminarkurse und für die praktisch-künstlerischen Übungen, die dann am nächsten Tag beginnen sollen und durch die ganze Tagung hindurchgehen.

Der Tagungsaufbau ist nach einem Plan, der sich in vielen Jahren bewährt hat, folgendermaßen gedacht: Vormittags von 9 – 10.30 Uhr sind die grundlegenden Vorträge aus der Menschenkunde und der Unterrichtsgestaltung. Anschließend nach einer Pause seminaristische Kurse oder allgemeine Aussprachen von 11 – 12.30 Uhr. Jeder Teilnehmer kann *einen* Seminarkurs belegen; im Tagungsprospekt werden Themen aus den verschiedenen Gebieten angezeigt, neben mehr allgemeinen und einführenden solche aus speziellen Gebieten, z. B. auch aus der Arbeit des Kindergartens, der Heilpädagogik, der Lehrlingsausbildung usw. Es sind sechs Seminarsitzungen, sie werden unterbrochen von drei Aussprachen mit der gesamten Teilnehmerschaft auch zwischen 11 und 12.30 Uhr. – Die Nachmittage sind in diesen Arbeitswochen immer für die praktisch-künstlerischen Übungen freigehalten: Eurythmie, Sprachgestaltung, Malen, Schwarz-Weiß-Zeichnen, Plastizieren, evtl. auch Schnitzen. Die Teilnehmer können sich nach Wahl für zwei Kurse, 15 – 16.30 Uhr und 17 – 18.30, einschreiben. – An den Abenden sind Einzelveranstaltungen, zum Teil künstlerischer Art, Vorträge und gesellige Zusammenkünfte. Voraussichtlich am Montag, 29. Juli, wird nachmittags ein gemeinsamer Ausflug unternommen. – Der genaue Tagungsplan wird zunächst in der Zeitschrift „Erziehungskunst“ veröffentlicht und kann vom Sekretariat der Waldorfschule bezogen werden.

Anmeldung und Auskünfte: Freie Waldorfschule Uhlandshöhe, Haußmannstraße 44 (Telefon 24 02 41/42)

Quartiere: durch den Verkehrsverein Stuttgart, Bahnhofplatz (Telefon 9 12 56/57); Sammelquartiere in der Waldorfschule (DM 5.– für die Zeit der Tagung); Privatquartiere in beschränktem Umfang. *Verpflegung:* Die Schulküche der Waldorfschule wird Frühstück, Mittagessen und Abendessen bereithalten (Gesamtverpflegung DM 3,75).

Gesamtkarte: DM 30.–; für Studierende und in berechtigten Fällen Ermäßigung.

Fahrpreismäßigung: Die Teilnehmer an den Studienwochen erhalten Lehrgangsfahrkarten für „Pädagogische Schulungslehrgänge der Freien Waldorfschule Stuttgart“. Abgestempelte Formulare nur durch die Freie Waldorfschule Stuttgart.

HUMBOLDT/GRIMM

Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung Rede auf Schiller

Als Goethe 1828 als letztes Werk seinen Briefwechsel mit Schiller veröffentlichte, mag dieses Lebensvermächtis keinen mehr bewegt haben als Wilhelm von Humboldt. Er war ja mit beiden befreundet; vor allem die Begegnung mit Schiller war das entscheidende Ereignis seiner Jugend. Nun fühlte er auch die Verpflichtung, dem Freunde ein würdiges Gedächtnis zu bewahren. Er besorgte die Herausgabe seines Briefwechsels mit Schiller und schrieb 1830 als Vorerinnerung dazu den Aufsatz „Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung“. Diese Arbeit zählt zu den bedeutendsten Versuchen, Schillers Denken und Dichten und ihr Verhältnis zu seinem Leben zu deuten.

Eine gute Ergänzung dieser Arbeit bildet die feurige Rede Jakob Grimms zur Schillerfeier 1859, in der vor allem der einzigartigen Freundschaft zwischen Schiller und Goethe gedacht wird, der verschiedenen Natur der beiden Dichter und der Bedeutung dieses Freundesbundes für die deutsche Kultur.

Im Schillerjahr 1959 möchten wir nachdrücklich auf diese wichtigen Schriften hinweisen. Sie sind erschienen als Band 5 der Buchreihe „Denken – Schauen – Sinnen“, die sich besonders wertvollen Texten der Klassik, des deutschen Idealismus und der goetheanistischen Denker widmet.

Als erste Bände sind erschienen:

- | | | |
|---|------------------------------|---|
| 1 | LESSING | Die Erziehung des Menschengeschlechts / Ernst und Falk. Freimaurergespräche / Daß mehr als fünf Sinne für den Menschen sein können. |
| 2 | TROKLER | Gewißheit des Geistes. Fragmente. |
| 3 | KLEIST | Betrachtungen über den Weltlauf. Schriften zur Ästhetik und Philosophie. |
| 4 | SHELLING | Über die Gottheiten von Samothrake. |
| 5 | W. v. HUMBOLDT /
J. GRIMM | Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung / Rede auf Schiller. |
| 6 | LASAULX | Des Sokrates Leben, Lehre und Tod. |

In Vorbereitung:

- | | | |
|-----|-----------|---|
| 7/8 | RUNGE | Die Farbenkugel und andere Schriften zur Farbenlehre. |
| 9 | FICHTE | Die Bestimmung des Gelehrten. Fünf Vorlesungen von 1794. |
| 10 | SCHILLER | „Lange schon habe ich dem Gang Ihres Geistes zugehört.“ Goethe im Urteil Schillers. |
| 11 | JEAN PAUL | Knospe der Kindheit. Eine Auswahl aus „Levana“. |

*Jeder Band mit ausführlichem Nachwort und einem Porträt des Autors
Pappband DM 2.80, Doppelband DM 4.80*

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

RUDOLF STEINER

Der Baugedanke des Goetheanum

*Vortrag vom 29. 6. 1921 in Bern, mit 104 Abb. des ersten Goetheanum
4°, 160 Seiten, Leinen DM 35.-*

Das erste Goetheanum, das in den Jahren 1913–1922 von Rudolf Steiner in Dornach errichtet wurde, fiel in der Silvesternacht 1922 einem Brande zum Opfer. So soll dieses Buch die Erinnerung an diesen Bau und den Geist, aus dem er erstanden ist, wachhalten. Fast alle existierenden Photos sind hier zusammengestellt und durch einen Vortrag Rudolf Steiners verbunden und erläutert. Für die jüngeren Menschen bedeutet diese Publikation die wichtigste Möglichkeit, sich von diesem Bau ein deutliches Bild zu machen.

VERLAG FREIES-GEISTESLEBEN STUTTGART



Unsere Dienstleistungen

Beratung in allen Geld- und Vermögensfragen

**Annahme von Spareinlagen,
Führung von Privat- und Geschäftskonten**

Diskontierung von Wechseln

**Ausführung regelmäßig wiederkehrender
Zahlungen auf Grund von Daueraufträgen**

**Einzug von Schecks, Wechseln und Dokumenten
auf alle Plätze und Banken im In- und Ausland**

Beratung in allen Wertpapierfragen

**Verwaltung von Wertpapieren (Effekten-Depots)
und Verwahrung von Wertgegenständen**

Verkauf von Investment-Anteilen

Vermietung von Schließfächern

**Verkauf von Benzingutscheinen
für Frankreich und Italien**

**Abgabe von Reiseschecks,
Devisen und fremden Geldsorten**

Verkauf von Goldmünzen

**Fachmännische Unterrichtung über die
Abwicklung von Außenhandelsaufträgen**

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, Haußmannstr. 44. Verlag Freies Geistesleben GmbH., Stuttgart O, Fraasstraße 4. Herstellung: Greiserdruck Rastatt.