

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

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Sozialwissenschaft im Unterricht – Pesta-
lozzi und die Leibeserziehung – Kindergar-
ten – Ein Spiel von den Zahlen

ALBERT-SCHWEITZER-SCHULE
ZEITSCHRIFTEN

JAHRGANG XXIII
Postverlagsort Stuttgart

HEFT 6

JUNI 1959

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 72 920 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

Sozialwissenschaft als Gegenstand des Hauptunterrichts	<i>Wilhelm Schmudt, Hannover</i> 161
Bootsfahrt durch Holland II	<i>E. W. Andrae, Krefeld</i> 173
Pestalozzi und die Leibeserziehung	<i>Dr. med. Peter Prömm, Stuttgart</i> 176
Ein Spiel von den Zahlen im zweiten Schuljahr	<i>S. Steglich, Frankfurt</i> 181
Kindergarten	<i>Rosa Hüttner, Bremen</i> 184

VON NEUEN BÜCHERN

Der Bagedanke des Goetheanum (Steiner)	<i>Dr. Johannes Tautz, Stuttgart</i> 187
Ausstellung der Schulschizzen Rudolf Steiners. Vorankündigung	188
Pädagogische Eurythmie (von Baditz)	188

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Von der Aufnahmesprechstunde	<i>A. M. Froebe-Ricke, Ulm</i> 189
Tagungsprogramm der öffentlichen pädagogischen Sommertagung: Erhaltung und Stärkung der menschlichen Mitte. Die Erziehungsaufgabe der Gegenwart und die Pädagogik Rudolf Steiners 40 Jahre nach Begründung der Freien Waldorfschule	191

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXIII

Heft 6

Juni 1959

Sozialwissenschaft

als Gegenstand des Hauptunterrichts

Es wird im folgenden das Kompositionsgerippe einer Sozialwissenschaftsepoche mitgeteilt. Wie bei jeder Epoche des Hauptunterrichts in elften und zwölften Klassen handelt es sich um „Wissenschaft“, also um ein phänomenologisches Verfahren, das die Phänomene „am Leitfaden der Idee“ aus dem Wesen der Sache heraus darzustellen versucht. Eine „Bürgerkunde“ oder „Sozialkunde“ mag in mancher Hinsicht wünschenswert sein, unter pädagogischem Gesichtspunkt erhält sie ihren Bildungswert doch nur, wenn ihr Gegenstand aus der Ganzheitsordnung des Sozialen heraus verstanden werden kann. Über die gewichtige Bedeutung eines solchen Unternehmens, über die Möglichkeit, Sozialwissenschaft phänomenologisch zu behandeln, über die Voraussetzungen, die dabei zu erfüllen sind, über die Notwendigkeit, die Sozialwissenschaft zunächst im Bereich der Wirtschaft zu gründen, – über alles dieses wäre manches auszuführen. Es mag hier genügen auszusprechen, daß die umfängliche Problematik durchaus gesehen und bedacht wurde.

Dem aktuellen Charakter einer solchen Epoche entsprechend wird sie – worauf hier nur hingewiesen werden kann – das Tagesgeschehen in seiner symptomatischen Bedeutung immer heranziehen, nicht zuletzt auch die Wirtschaftsbeilagen der Tageszeitungen, die eine Fülle von Anschauungsmaterial liefern, wenn es darum geht, das Wesensgemäße oder Wesenswidrige der Begriffe zu erfahren, die in den sozialen Gestaltungen und Handlungen wirken.

Darin unterscheidet sich doch die Sozialwissenschaft von der Naturwissenschaft. Die Naturgestalten sind immer Ausdruck ihres Wesens. In den Sozialgestaltungen verwirklichen sich vom Menschen gefaßte Begriffe; diese können den urbildlichen Ordnungen des Sozialen unangemessen oder gar dem Menschenwesen selbst widersprechend sein, das doch in ihnen sich entfalten soll.

So wäre denn der Bildungswert der Sozialwissenschaft im Rahmen der Oberstufe ein doppelter: sie übt das Denken der Zöglinge in der ihm angemessenen lebensvollen Weise, indem es aufgefordert wird, die einzelnen Phänomene als so oder so gestalteten Ausdruck ihres ideenmäßigen Urbildes zu verstehen (– insofern bewährt sich die Sozialwissenschaft als eine „theoretische“ Wissenschaft).

Und sie lehrt, Begriffe zu fassen, die das Handeln im sozialen Zusammenhang als wesensgemäß oder wesenswidrig zu beurteilen und zu bestimmen gestatten (– insofern erweist sie sich als eine in umfassender Weise „praktische“ Wissenschaft). Man kann die Ansicht haben, es käme für den Fortgang der Kultur vieles darauf an, daß es gelingt, solche keimhaften Versuche, von denen hier ein Beispiel skizziert werden soll, gültig in das Bildungsleben einzuführen.

I. Die Grundordnung neuzeitlicher Volkswirtschaft

„Arbeitskraft darf nicht zur Ware werden; denn dies geht gegen die Menschenwürde.“ Mit diesem Satz, den es mit dem ganzen Feuer des sittlichen Bewußtseins zu ergreifen gilt, steht man am Ausgangsort für die soziale Problematik der Gegenwart. Karl Marx führt mit der Schrift „Lohnarbeit und Kapital“ (1849) diese Problematik hinunter in den Bereich der Wirtschaft; und mit diesem Schritt beginnt die Neuzeit, sich in ihrer eigentlichen Wesensgestaltung zu offenbaren. Es lassen sich die hundert Jahre, die seitdem verflossen sind, jenem Zeitpunkt in der „Faust“-Tragödie vergleichen, an dem Mephisto, gehüllt in den Gelehrtenmantel des Faust, die Glocke zieht, „die einen gellenden, durchdringenden Ton erschallen läßt, wovon die Hallen erbeben und die Türen aufspringen“, und die bange Frage im Menschengemüt aufrührt: „Was muß die Sternenstunde sein?“

Schon die ersten Abschnitte der Karl Marx'schen Schrift lassen erfahren, wie die Begriffe nicht zu dem Wesensgemäßen durchstoßen. Der Haushalt, der Konsument, hat im Wirtschaftsgeschehen das Streben, Geld einzunehmen und mit dem Geld möglichst viel Ware zu bekommen. Der Unternehmer, so sagt diese Schrift, hat dasselbe Bestreben; doch unter den Waren, die er am Markte kauft, wie die Hausfrau den Zucker, findet sich die menschliche Arbeitskraft. Kann – dem Wesen des Wirtschaftens nach – der Unternehmer überhaupt dieselbe Absicht haben wie der Konsument? Doch wohl nicht! Dem Wesen der Sache nach kann er nur danach streben, Waren auszugeben, um den Bedarf der Konsumenten an diesen Waren zu befriedigen, und Geld herauszugeben, damit die Konsumenten ihren Bedarf an Waren mit dem Gelde geltend machen können. Zu wesensgemäßen Begriffen kommt man offenbar nur, wenn man den Produzenten nicht gleichartig, sondern in Polarität zum Konsumenten zu sehen vermag.

Wie immer die Unternehmer in der Wirtschaftspraxis über den Zweck ihrer Handlungen denken mögen, mit welchen Begriffen sie ihre Handlungen auch immer beschreiben: die Wirtschaftsvorgänge als solche, wie sie sich in der neuzeitlichen Großwirtschaft herausgebildet haben, verlangen danach, mit den Begriffen gefaßt zu werden, die wir soeben als die wesensgemäßen dargelegt haben. Wir schildern im folgenden die in Betracht kommenden Wirtschaftsvor-

gänge an Hand eines Schemas (*Bild 1*). Dabei gehen wir nicht – wie Karl Marx – vom Einzelnen (Haushalt oder Unternehmen) aus, um von dort auf das Ganze zu schließen, sondern wir gehen vom Ganzen einer neuzeitlichen Volkswirtschaft aus, um das Einzelne vom Ganzen her zu verstehen.

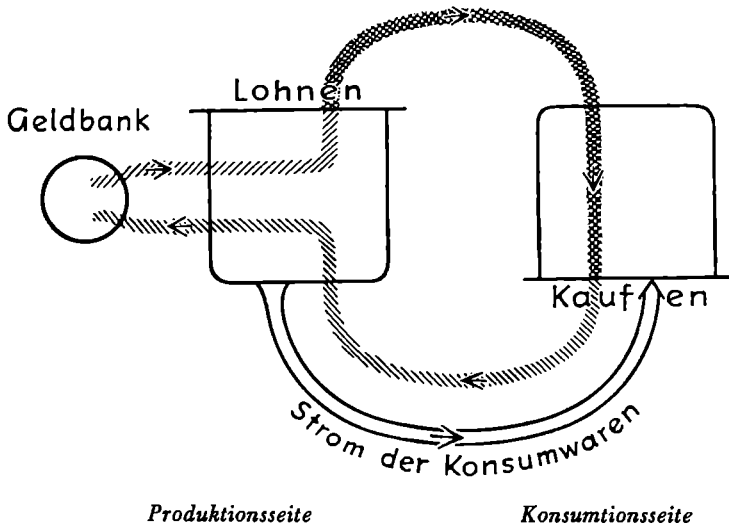
Zum Bild 1: Das Geld in der neuzeitlichen Volkswirtschaft ist nicht Ware, sondern rechtsgültige Anweisung. Im Mittelalter war das Geld selbst Ware und Tauschmittel; in der modernen Volkswirtschaft hat es sich in seiner Bedeutung gewandelt. Der Geldstrom nimmt in ihr den im Schema angedeuteten grundsätzlichen Verlauf. Tatsächlich ist der Verlauf sehr viel komplizierter; aber das Schema zeigt das Wesen der Sache, das man im einzelnen Wirtschaftsprozeß ausgedrückt finden kann. – Das System der Geldbanken gibt das Geld heraus gegen Wechsel der Unternehmer (oder auch in anderem Verfahren, wie im Kapitel IV dargelegt werden wird). Das von den Unternehmen der Produktionsseite herausgegebene Geld ist in die Preise der Konsumwaren einkalkuliert; es ist durch Konsumwaren „gedeckt“. – Die „Produktionsseite“ der Volkswirtschaft umfaßt in diesem Schema im wesentlichen die „Kapitalgesellschaften“. Die „Personalgesellschaften“ und insbesondere die Kleinwirtschaft (Bauern-, Handwerks-, Kleinhandelsbetriebe) arbeiten nach tauschwirtschaftlichen Ordnungen; man muß sie bei diesem Schema in die Konsumtionsseite eingegliedert vorstellen. Die moderne geschlossene Volkswirtschaft hat sich eben mit dem Entstehen der Großindustrie und der Kapitalgesellschaften ausgebildet. Wie sich das geschlossene Blutsystem des Menschen und der höheren Tiere aus dem offenen Lymphsystem herausgebildet hat, so die geschlossene neuzeitliche Volkswirtschaft aus der offenen mittelalterlichen Tauschwirtschaft. – Auch im Außenhandel wird, wie in der Kleinwirtschaft, das Geld als Tauschmittel benutzt.



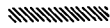
Inflation (Geldüberschuß gegenüber den Konsumwaren und damit Geldentwertung) ist eine Krankheit am Organ des Geldbanksystems. Sie hat ihre Ursache darin, daß die Geldbank andere Deckungsmittel für die Herausgabe von Geld benutzt als die Wechsel der Unternehmer, z. B. Schatzwechsel des Konsumenten „Staat“, die in Kriegszeiten unbefristet bleiben, oder Gold und Devisen, wie sie bei dauerndem Exportüberschuß anfallen können.

Natürlich werden wir ein Wechselformular in die Hand nehmen und aus schreiben. Der Kleinhändler schreibt den Wechsel quer; er, als Vertreter der Konsumenten, bewirkt dadurch, daß Großhändler, Fertigwaren- und Rohproduktunternehmen berechtigt – oder besser: verpflichtet werden, entsprechende Fähigkeiten ihrer Mitarbeiter in die Produktion der betreffenden Waren einzusetzen. Das Geld, das die Geldbank gegen den Wechsel herausgibt, bringt diese Verpflichtungen als rechtsgültige Anweisung zum Ausdruck.

Betrachtet man die Vorgänge, die sich beim Übergang des Geldes aus der Hand des Produzenten in die des Konsumenten und wiederum von dessen Hand

BILD 1: PRINZIP-SCHEMA DES GELDSTROMS
IN DER NEUZEITLICHEN VOLKSWIRTSCHAFT



-  Geld als Verpflichtung zum Einsatz von Fähigkeiten in der Produktion; es ermöglicht, Bestellungen auszuführen.
-  Geld als Berechtigung zum Bezug von Konsumwaren; es ermöglicht, Einkommen zu geben; es dient der kleinwirtschaftlichen Produktion und dem Außenhandel als Tauschmittel.
-  Geld ohne Verbindung mit Wirtschaftswerten im Rückfluß; es bestätigt den Erhalt der bestellten Waren.

Produktionsseite: Unternehmen, die dem Wesen der Kapitalgesellschaften entsprechen.

Konsumtionsseite: Konsumenten (auch Körperschaften), dazu: Produktionsbetriebe, die dem Wesen der Personalunternehmen entsprechen, und solche, die der Außenhandel in Anspruch nimmt.

Bemerkung zu den Bildern:

Die Bilder sprechen ihre Ordnung ungleich deutlicher aus, wenn die verschieden schraffierten Linien farbig hervorgehoben werden. Der Leser versäume nicht, dies auszuführen und zwar mit den Farben violett, orange, grün, entsprechend der Folge, in der die Linien im Bild 1 erläutert sind.

in die des Produzenten zurück abspielen, so erkennt man leicht: Das „Lohnen“ der in der Großproduktion Arbeitenden ist in Wirklichkeit – dem Wesen der Sache nach – kein Tauschvorgang; es ist ein Rechtsvollzug. Das Maß des sogenannten Lohnes mag mit dem zusammenhängen, was die vollführte Leistung für die Allgemeinheit bedeutet, der „Lohn“ als solcher hat mit dem Produzierten gar nichts zu tun. Der Art nach ist das Einkommen des Hofarbeiters in einem Industriebetrieb nicht anders zu verstehen wie das Einkommen eines Beamten; es handelt sich hier wie dort um die Zuweisung dessen, was zum Lebensunterhalt benötigt wird nach Maßgabe des Ideals der Gerechtigkeit. – In Wirklichkeit können die Produktionsmittel der neuzeitlichen Kapitalgesellschaften weder Privateigentum noch Gemeineigentum sein. Nur Waren, die man im Kauf oder im Tausch erwirbt, können „Eigentum“ werden. Die freie Verfügung des Unternehmers über die Produktionsmittel kann also nicht in einem Wirtschafts-, sondern nur in einem Rechtsvorgang begründet werden. – Man sieht: die sozialen Probleme der Neuzeit haben ihre Ursachen nicht, wie Karl Marx glaubte, in den Wirtschaftsverhältnissen, sondern darin, daß Rechtsbeziehungen, wie das Einkommen-Geben und das Verfügen über Produktionsmittel, als Wirtschaftsprozesse, nämlich als Tausch- und Kaufvorgänge, betrachtet und behandelt werden. – Man kann die in diesem letzten Abschnitt ausgeführten Gedanken mißverstehen, wenn man sie nämlich als „Thesen“ nimmt und nicht aus den urbildlichen Ordnungen der neuzeitlichen Volkswirtschaft hervorgehen läßt. Das Geld in der Hand des Konsumenten versteht man richtig, wenn man es in Synthese mit Konsumwaren der Großproduktion sieht; das Geld in der Hand des Unternehmers aber geht keinerlei Synthese mit irgendwelchen Sachwerten ein, kann also keine Tausch- und Kaufvorgänge begründen.

II. Formen der Wirtschaftsunternehmen

Ein Kapitel „Wirtschaftskunde“ ist nun am Platze. Die Rechtsformen der Unternehmen müssen behandelt werden. Dabei wird man jedoch besonders deutlich den Unterschied herauszuarbeiten haben zwischen Personalunternehmen (Einzelunternehmen, Offene Handelsgesellschaft, Kommanditgesellschaft) und Kapitalgesellschaften (Aktiengesellschaft, Kommanditgesellschaft auf Aktien, Gesellschaft mit beschränkter Haftung, eingeschriebene Genossenschaft mit beschränkter Haftung).

Man wird zeigen können, wie die Rechtsformen der Kapitalgesellschaften so gebildet sind, als ob es sich um eine geradlinige Fortführung der Personalgesellschaften handele, wie damit aber das eigentliche, den Personalunternehmen gegenüber polare Wesen der modernen Großunternehmen noch keinen hinrei-

chend adäquaten Ausdruck in den Rechtsformen gefunden hat, wenn auch gerade die Aktiengesellschaft eine Form aufweist, der man gleichsam mit leichtem Griff die Eierschalen ihres tauschwirtschaftlichen Ursprungs abstreifen könnte. (Zu solchen Eierschalen muß man – tragischerweise – doch auch Dinge rechnen, wie sie zur Zeit in der Bundesrepublik mit dem Bestreben, den Aktienbesitz populär zu machen, im Schwange sind.)

Daß es sich beim Besitz oder der Verwaltung von Aktien im Grunde nicht um das – vom Wesen der Sache her gesehen – belanglose Problem des „Eigentums an den Produktionsmitteln“, sondern um Fragen der Wirtschaftsführung handelt, tritt eindrucksvoll hervor, wenn nun im Rahmen eines Überblickes über die Zusammenschlüsse von Unternehmen (Kartelle, Syndikate, Konzerne, Trusts) einige Beispiele von Großkonzernen behandelt werden können, wie sie im Spiel der „Entflechtung“ und der „Konzentration“ mit Hilfe von Aktienkäufen und -verkäufen zustande kommen. Dabei sollte das Augenmerk durch das Vordergrundige hindurch auf die Gestalt des Unternehmers, des Wirtschaftsführers hingelenkt werden, der in einer Art von neuem künstlerischen Schöpfertum die Fähigkeit besitzt, umfangreiche Zusammenhänge zu überschauen und zu sozialem Geschehen zu „dichten“.

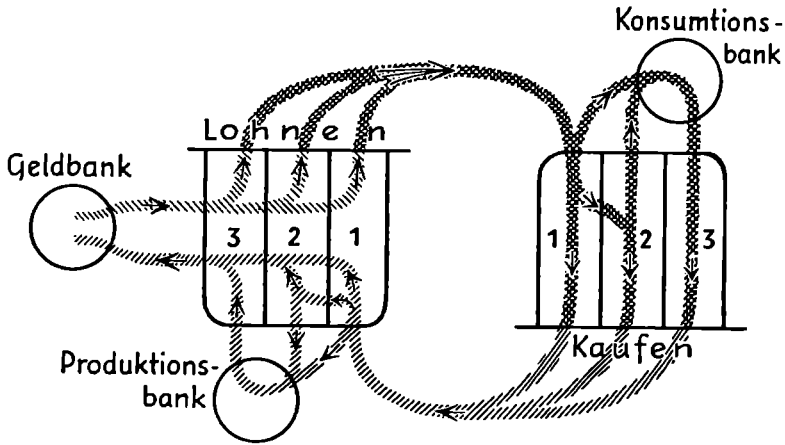
Es sollte also ein deutliches Gefühl erweckt werden für das, was aus der Vergangenheit herrührend als überlebt, hemmend oder gar zerstörend in die sozialen Verhältnisse eingreift, das insbesondere also mit wesensfremd gewordenen Begriffen zu tun hat, und dem ganz anderen, Zukunftssträchtigen: der persönlichen Fähigkeit und Schöpferkraft des frei gestaltenden Unternehmers und Wirtschaftsführers. Dann wird die Einsicht reifen, daß das Privateigentum an den Produktionsmitteln der Kapitalgesellschaften und die freie Verfügung des Unternehmers über die Produktionsmittel zwei ganz verschiedene Dinge sind, die nur dem oberflächlichen Blick unlösbar miteinander verbunden erscheinen.

III. Sparkapital und Unternehmerkapital

An Hand eines zweiten Schemas (*Bild 2*) werden nun die wesentlichen Vorgänge behandelt, die sich innerhalb der Konsumtionsseite und der Produktionsseite der neuzeitlichen Volkswirtschaft vollziehen.

Zum Bild 2: Auf der Seite der Konsumtion wird ein System von Organen gebraucht, das im Schema „Konsumtionsbank“ genannt ist. Es vermittelt, daß das Recht auf Warenbezug zu einem anderen Zeitpunkt – später oder auch früher – ausgeübt werden kann, als zu demjenigen, an welchem es erworben wird. Das kann auf zweierlei Weise geschehen: 1) im Verfahren der gegenseitigen Hilfe (vermittelt durch Sparkassen, Bausparkassen, Versicherungsgesellschaften, öffent-

BILD 2: PRINZIP-SCHEMA DER KAPITALPROZESSE



Konsumtionsseite

- 1 Herstellung von Konsumwaren
- 2 Herstellung von Vorprodukten
- 3 Herstellung von Produktionsmitteln

Produktionsseite

- 1 Einkommen auf Grund von Tätigkeit im Produktionsbereich
- 2 Einkommen auf Grund von anderer Tätigkeit
- 3 Einkommen im Wege von Sparen und Leihen

Geldbank: für Geldschöpfung

Konsumtionsbank: für Verwaltung von Sparkapital

Produktionsbank: für Leitung von Unternehmerkapital

liche Sozialversicherungsanstalten); 2) im Verfahren des Beleihens von Pfandobjekten (mit Hilfe von Pfandbriefen oder Rentenbriefen) oder durch Vermittlung von Wertpapieren der öffentlichen Körperschaften (Staats- oder Kommunalanleihen). – Auf der Seite der Produktion wird ein System von Organen gebraucht, das im Schema 2 „Produktionsbank“ genannt ist. Es sorgt dafür, daß die Unternehmer, welche Produktionsmittel herstellen, das „Unternehmerkapital“ erhalten, welches ihnen die Möglichkeit zum Einsatz entsprechender Arbeitsleistungen gibt. Alle Unternehmen kalkulieren in die Preise der gefertigten Waren einen „Kapitaldienst“ ein (Erneuerungsrücklagen, Zinsen und Tilgungsraten für Anleihen, Dividenden auf Aktienpapiere). Dieser Kapitaldienst wird durch die Vermittlung von Banken (Industrie- und Handelsbanken) solchen Unternehmern zugeleitet, die Produktionsmittel herstellen.

Vom Ort der Produktionsbanken aus wird offenbar die Richtung, in der sich die Produktionsstätten ausbauen, bestimmt. Die Maßnahmen dieses Banksystems lenken die Heere der Tätigen zu den Produktionsstätten hin.

Die heutige Wirtschaftspraxis macht die Unterscheidung von Konsumtionsbanken und Produktionsbanken, wie sie im Schema 2 aus dem Wesen der Sache heraus vollzogen wurde, insofern nicht, als sie Konsumentkapital auch zu Unternehmerkapital werden läßt und die Produktionsmittel als Pfandobjekte für das Sparen benutzt. Der Sparer „tauscht“ dann gegen die ihm zustehenden Warenanweisungen die Arbeitskraft (oder jedenfalls die Arbeitsprodukte) aller derer, die die betreffenden Produktionsmittel herstellen; was sie produzieren, wird ihm verpfändet oder wird sein Eigentum; sie werden ihm, wenn das Unternehmen zur Warenfabrikation übergeht, Zinsen erwirtschaften. Das Schema des *Bildes 3* will diese Verhältnisse deutlich machen.

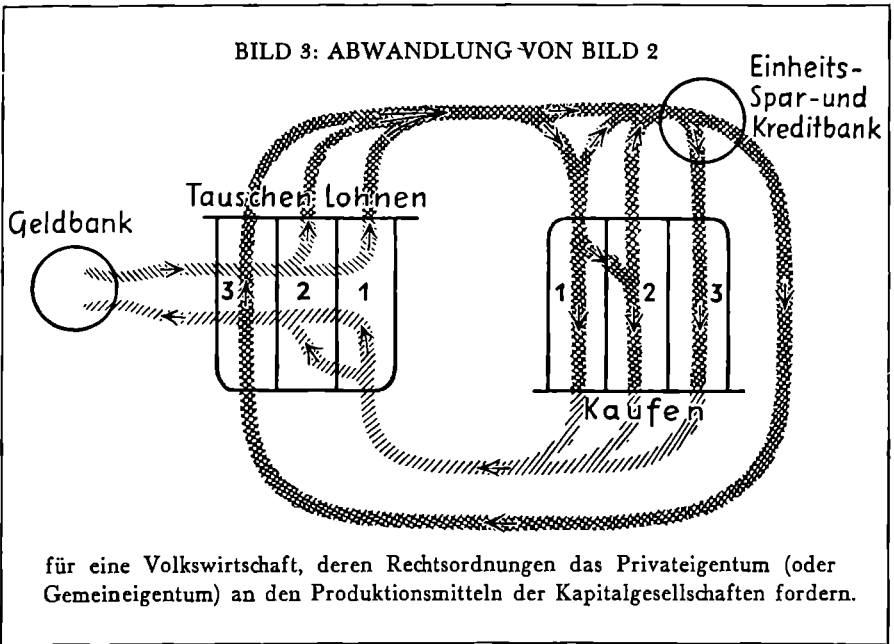
IV. Formen des Kreditwesens

Wieder ist es nun notwendig, ein Stück „Wirtschaftskunde“ einzufügen und die Formen des Kreditwesens zu behandeln, wie sie in der Wirtschaftspraxis vorliegen, und von den urbildlichen Ordnungen her zu verstehen. – Entsprechend den beiden unterschiedlichen Funktionen des Systems der „Geldbank“ und des Systems der einheitlichen „Konsumtions- und Produktionsbank“, insofern diese die Vorgänge des Sparens und des Leihens miteinander koppelt, unterscheidet die heutige Wirtschaft „kurzfristige“ Kredite (Betriebskredite) und „langfristige“ Kredite (Anlagekredite).

Die verschiedenen Arten der „Betriebskredite“ (Kontokorrentkredit, Akzeptivkredit, Diskontkredit, Lombardkredit) werden im Hinblick auf die Funktion der „Geldbank“ verständlich. – Hiermit im Zusammenhang wird man auf die verschiedenen Formen des Geldes selbst, Hartgeld, Banknoten, Giralgeld, eingehen können, die im Hinblick darauf, daß das Geld der neuzeitlichen Wirtschaft eine rechtsgültige Anweisung auf bestimmte Wirtschaftswerte ist – auf Produktions-Fähigkeitswerte oder auf Konsumwaren –, eine unterschiedslose Gleichgültigkeit besitzen.

Die Behandlung der Anlage- oder Investitionskredite wird auf vier unterschiedliche Kreditarten eingehen müssen: Hypothek- und Grundschuld, Industrieobligationen, Aktien, Selbstfinanzierung. Eine zusammenfassende Übersicht kann zu folgenden Einsichten führen: Wir finden die erste Art (Hypothek und Grundschuld) insbesondere für den Konsumtionsbereich und für den Bereich der tauschwirtschaftlichen Produktion (Kleinwirtschaft) angemessen. Neben dem Sparwesen, das nach dem Prinzip der gegenseitigen Hilfe geordnet ist, gehört diese Art des

BILD 3: ABWANDLUNG VON BILD 2



für eine Volkswirtschaft, deren Rechtsordnungen das Privateigentum (oder Gemeineigentum) an den Produktionsmitteln der Kapitalgesellschaften fordern.

Kreditwesens zu den Aufgaben des Banksystems, das wir „Konsumtionsbank“ genannt haben. – Die dritte Art der Investitionskredite (Aktien) dagegen entspricht den Erfordernissen der neuzeitlichen Großwirtschaft und ist daher typisch für das System der „Produktionsbanken“. – Die zweite Art (Industrieobligationen) stellt sich als ein Mischling dar, der das für die kleinwirtschaftliche Produktion Angemessene auf die industrielle Produktion überträgt. – Die vierte Art (Selbstfinanzierung) schließlich ist ebenso typisch für die westliche Wirtschaft wie die zentrale Steuerung der Finanzierung am Orte der Produktionsbanken für die östliche. Hier stehen die Unternehmen unter dem *Zwang* einer zentralen Lenkung des sozialen Ganzen. Dort aber wird das soziale Ganze gefährdet durch die *Willkür* der Unternehmer. (Im Jahre 1958 wurden 42 % der Investitionen in der Bundesrepublik durch Selbstfinanzierung vorgenommen.)

V. Die Kernprobleme des Sozialen im Bereich der Wirtschaft

Die Wirtschaft ist heute der Bereich, in welchem sich das soziale Leben der Menschheit ausbildet. Unsere Betrachtungen haben uns aber gezeigt, daß die Begriffe, mit denen die Wirtschaftsvorgänge in der Praxis beschrieben und ge-

handhabt werden, noch weitgehend in den tauschwirtschaftlichen Ordnungen älterer Zeiten befangen und hinter der Entwicklung zur modernen Großwirtschaft zurückgeblieben sind. Hiermit stehen die sozialen Kernprobleme, wie sie sich in den letzten hundert Jahren unter schweren Erschütterungen herausgebildet haben, in engem Zusammenhang:

Das Kernproblem der Freiheit:

Die moderne Großwirtschaft hat sich zu einer geschlossenen Volkswirtschaft entwickelt, in welcher das einzelne Großunternehmen nur als Glied eines Ganzen verstanden werden kann. Die Maßnahmen am Orte der Produktionsbanken gestalten dieses Ganze in entscheidender Weise; sie bestimmen weitgehend, in welcher Richtung sich die Fähigkeiten der Menschen, die der Volkswirtschaft angehören, betätigen und entfalten können. Für die Durchführung einer solchen, in das Schicksal jedes Einzelnen eingreifenden Aufgabe reichen die Gesichtspunkte einer auf Profit ausgehenden Marktwirtschaft, die auf dem Privateigentum an den Produktionsmitteln der Kapitalgesellschaften fußt, nicht aus. Andererseits widerspricht das Freiheitswesen des modernen Menschen einer Ordnung, bei der eine politische Machtgruppe die Produktionsbanken beherrscht und damit eine zentrale Lenkung besorgt, die das freie menschliche Schöpferum nicht nur der Unternehmer, sondern jedes Einzelnen zu unterdrücken vermag.

Die Lösung dieses Problems der Freiheit wird in der Richtung zu suchen sein, daß die aus Freiheit Handelnden in allen Bereichen des Sozialen Mitglieder von beratenden Kollegien (Senate, Kuratorien, Betriebskollegien jeder Art) sind, in denen die Einsichten für das Handeln im Hinblick auf das Ganze gewonnen werden können. Insbesondere die Aufsichtsräte der Produktionsbanken und der Kapitalgesellschaften werden sich – zusammen mit den Direktoren dieser Unternehmen – als solche Kollegien eines sich selbst verwaltenden Bereiches des Sozialen zu verstehen haben, der frei von politischen und wirtschaftlichen Bindungen ist.

Das Kernproblem der Gleichheit:

Der moderne Mensch, der sich seines Freiheitswesens bewußt ist, verlangt danach, daß er sich in demokratischer Weise, im Sinne einer rechtlichen Gleichheit, mit anderen Menschen zu gemeinsamer Arbeit verbindet. Eine Ordnung, die auf dem Privateigentum oder Staatseigentum an Produktionsmitteln der Kapitalgesellschaften und Großbetrieben beruht, läßt ein solches freies, auf dem Grundsatz der Rechtsgleichheit beruhendes Vertragsverhältnis der miteinander Arbeitenden nicht zu. Die Begriffe „Arbeitgeber“ als Vertreter des Eigentümers und „Arbeitnehmer“ als des auf fremdem Eigentum Tätigen widersprechen in diesem

Bereich der großwirtschaftlichen Betriebe ebenso dem Wesen der Gleichheit, wie dies bei der Verschiedenheit des „Einkommen als Gehalt“ und des „Einkommen als Stundenlohn“ der Fall ist. (Das unterschiedliche Maß des Einkommens widerspricht nicht der Rechtsgleichheit, aber sein unterschiedliches Wesen.)

Die Lösung des Problems der Gleichheit verlangt danach, daß innerhalb des sozialen Ganzen sich ein autonomes von Autoritäts- und Wirtschaftsbindungen freies Rechtsglied auszubilden vermag, in welchem als Recht gilt, was zwischen den miteinander arbeitenden Menschen in demokratischer Weise vereinbart wird.

Das Kernproblem der Brüderlichkeit:

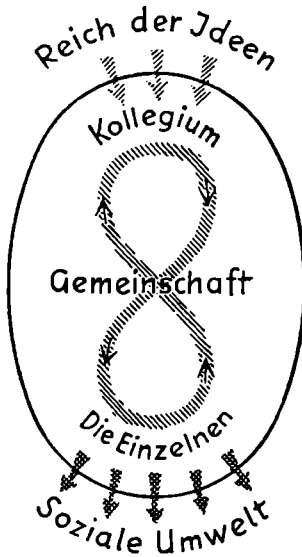
Wie der Konsument sein Geld ausgibt, so bestimmt er die Arbeit anderer Menschen. Und: was der einzelne im Wirtschaftszusammenhang arbeitet, ist immer für andere, nicht für sich selbst getan. Sich dieser Tatsache bewußt zu werden, bedeutet, die „Brüderlichkeit“ als Grundlage alles Wirtschaftens zu gewahren. Sie ist kein „weltfremdes Ideal“, sondern liegt im Wesen der neuzeitlichen Wirtschaft. Dem widerspricht sowohl eine Wirtschaft, die ihren Ordnungen das Profitstreben als Antrieb des Arbeitens zugrundelegt, als auch eine solche, die nicht den freien Willen, sondern den Zwang zur Arbeit für andere als Ordnungsprinzip bestimmt.

Eine sich selbst verstehende Wirtschaft wird sich zu einem autonomen Gliede des sozialen Ganzen herauszubilden streben, in welchem die Wirtschaftenden frei von autoritärer Führung die Bedürfnisse der Konsumenten gewahrt werden und befriedigen. Sie wird die „Schenkungs“ als einen Begriff einführen, der für die Erfüllung ihrer Aufgabe notwendig ist, und so daß Kapital von dem Zwang befreit, gewinnbringend investiert sein zu müssen. Ohne diesen Begriff der „Schenkungs“ wird weder das Problem einer freien Entfaltung der Kulturschöpfungen, noch auch das Problem der Hilfe für die unterentwickelten Völker zu lösen sein. Er setzt aber ein Umdenken üblicher Wirtschaftsbegriffe voraus, die zwar im Rahmen der Tauschordnungen berechtigt, im Bereich der industriellen Großwirtschaft dagegen unbrauchbar geworden sind.

Die urbildliche Ordnung einer Gemeinschaft freier Menschen:

Der Weg, den die Epoche durchschritten hat, läßt gewahrt werden, daß die neuzeitliche Wirtschaft aus ihrem eigenen Wesen heraus zu einer Gestaltordnung hindrängt, die von sich aus das Freiheitswesen des Menschen zu verschlingen droht. Es konnte deutlich werden, wie die Möglichkeit, das Freiheitswesen und damit überhaupt das Menschentum für die Sozialgestalt bestimmend sein zu lassen, die „Dreigliederung des sozialen Organismus“ zur Voraussetzung hat.

BILD 4: URBILDLICHE ORDNUNG
EINER JEDEN SOZIALEN GESELLSCHAFT FREIER MENSCHEN



Erkennen der Ordnungen, in die sich die Gemeinschaft stellt.

Vereinbaren der Rechtsbeziehungen, die zwischen den Gliedern der Gemeinschaft walten sollen.

Handeln im Dienst der sozialen Umwelt aus Einsicht in das Notwendige.

Das Urbild einer jeden sozialen Gemeinschaft freier Menschen, wie es im Schema des Bildes 4 angedeutet ist, wird in der Sozialgestalt als ganzer so ihren Ausdruck finden müssen, wie das Menschen-Ich die gesunde Leiblichkeit zu seinem Bilde prägt und durchwaltet. – Sittlich zu handeln vermag nur die freie menschliche Persönlichkeit. Wie aber können freie Menschen zu einer Gemeinschaft als höherer Ganzheit kommen, ohne sie der Willkür preiszugeben oder sich ihrem Zwang zu beugen? Mit dieser Rätselfrage des modernen Menschentums hat es die Sozialwissenschafts-Epoche zu tun.

Wilhelm Schmudt

Literatur:

Rudolf Steiner: Die Kernpunkte der sozialen Frage (1919).

Rudolf Steiner: Nationalökonomischer Kurs (1922).

Umfangreiche Literaturangaben über zeitgenössische Ansätze zu einer sozialwissenschaftlichen Phänomenologie bei Benediktus Hardorp: Elemente einer Neubestimmung des Geldes (Diss. Freiburg i. Br. 1958).

Bootsfahrt durch Holland II

Vor unserer Fahrt, von der wir im letzten Heft berichteten, haben wir uns in der 8. Klasse, ausgehend von Friedrich Schillers „Geschichte des Abfalls der Vereinigten Niederlande“ mit der niederländischen Geschichte befaßt. Sie gab ein Beispiel für die geistigen, wirtschaftlichen und politischen Umwälzungen im 16. Jahrhundert. Die Geographie des Landes wies uns auf die besondere Leistung des Volkes bei der Landgewinnung und auf die Betrachtung der heutigen Wirtschaft, auf die Stellung des Landes im Welthandel und Weltverkehr.

Während der Fahrt umging uns die Atmosphäre des Landes: Nebel und Regen, Wind und Sonne, die ziehenden Wolken, die Verwandlung der Farben durch den Wechsel des Lichtes. Dreizehn Tage wohnten wir auf dem Wasser, welches das Land durchdringt. Wir erleben das Bemühen der Menschen, die Gewalten der Natur im Gleichgewicht zu halten, das allgegenwärtige und übermächtige Wasserelement zu bändigen und als Element des Lebens zu erhalten. Wir begegneten den Menschen und erlebten ihre Hilfsbereitschaft. Staunend standen wir vor den Werken der Technik und des Handels, Zeugen der Tüchtigkeit eines Volkes.

Wieder „an Land“, in der Schule, wollten wir die so wichtige „Nachbereitung“ nicht vergessen. Die Zeichnungen im Skizzenheft harrten ja der Ausführung mit Farbe, Stift, Feder und Linolschnitt. Das Schiffstagebuch des einzelnen Schülers und das Fahrtenbuch der Klasse als gemeinsames Werk entstanden. Für das letztere konnten die Kinder ihre Beiträge (Niederschriften über Beobachtungen auf der Fahrt) selbst wählen, einige seien genannt:

Vom Freiheitskampf der Niederlande. Das Wirken Dr. Lelys. Über die holländische Sprache. Die St.-Laurens-Kirche in Alkmaar. Beobachtungen in holländischen Städten. Stadt und Hafen Amsterdam. Die Produkte des Landes. Die Produkte der Welt, ihre Verarbeitung, Käsebereitung. Die Fabrik für Rettungsmittel. Hochseeschlepper. Bezeichnung der Wasserstraßen. Eisenbahnen und Wasserstraßen in Holland. Konstruktionen von Brücken, Schleusen und Windmühlen. Deichbau und Landgewinnung. Über Schilf und Binsen. Gehölz- anpflanzungen als Windschutz. Das Wirken von Wind und Wasser. Die Aale.

Die Jungen haben sich vor allem der ausführlichen Beschreibung technischer Anlagen an den Wasserwegen angenommen. An den älteren Kanälen in Overijssel und Friesland waren die verschiedensten Konstruktionen von Schleusen, Zieh-, Klapp- und Schwimmbrücken noch überschaubar.

Seit 1952 ist einige Male gefragt worden, wie solch eine abenteuerliche Bootsfahrt eingeleitet werden und gelingen könne. Deshalb sei es erlaubt, noch einiges über die Vorbereitung zu sagen. Der Einfall, Holland auf seinen Wasserwegen zu erleben, stammt von holländischen Freunden. Das Gelingen hängt von sorgfältiger Vorbereitung ebenso ab wie von der Art der Klassengemeinschaft.

Schiffsmiete, billiger Einkauf der Verpflegung, Festlegung der Route, Kenntnis der sehenswerten Plätze, last not least die Bereitung des Essens, das alles – und das ist schon fast das Ganze – verdanken wir ebenfalls holländischen Freunden.

Das Schiff ist kein Ausflugsboot, wie wir es von Flüssen und Seen unserer Heimat kennen. Vom Wasser sind die Passagiere an Deck nur durch ein niederes Seil an der Reeling – eine symbolische Grenze! – und durch die eigene Standfestigkeit getrennt. Die Kinder haben 1952 und 1958 sehr schnell die nötigen Sinne entwickelt, um sich an Bord geschickt bewegen zu können. Der Fahrleiter wird aber Tag und Nacht jede Bewegung seiner Schützlinge mit mehr oder weniger besorgtem Gemüt verfolgen. Ruhige Zeiten gibt es für ihn kaum.

Die Kinder hatten – auch eine der Vorbereitungen zur Fahrt – alle schwimmen gelernt. Aber nur unter Aufsicht durften sie baden und hierfür hatten die Eltern ihre schriftliche Einwilligung gegeben.

Im engen Fahrwasser, beim Schleusendurchgang, an Brücken, beim Anlegemanöver sind die neugierigen Passagiere an Deck und behindern oft, bei der Bauart des Schiffes, die Sicht des Steuerannes. Seinen Zurufen müssen die Kinder unmittelbar gehorchen können. Eine gute Übung. Sie erleben, wie man sich Menschen gegenüber verhalten muß, welche die Verantwortung für die Sicherheit anderer tragen. Das sollte schon vor der Fahrt geübt worden sein.

Von der Einteilung zum Säuberungsdienst für Deck, Schlafrum, Tagesraum, zum Küchendienst usw., zu den täglichen Pflichten, von Körperpflege, Kleiderordnung, von der Handhabung eines Besens, vom Unterschied zwischen Staubtuch und Geschirrspültuch, schließlich auch von Tischsitten möchte man während der Fahrt wenig sagen – und das Zusammenleben bleibt heiter. Aber da muß schon vor der Fahrt das Nötigste gesagt und getan worden sein. Was jedes Kind an Können und Gewohnheiten mitbringt, was selbstverständlich und selbstlos getan wird – hier in der Enge wird es deutlich.

Gegen zu lange Fahrtstrecken kann mit Recht viel eingewendet werden. Das Unbequeme, ja Primitive und ungewöhnlich Abenteuerliche der Wasserreise haben die Aufnahmefähigkeit nicht abgestumpft. Das langsame Tempo des Schifflins und der Rhythmus im Tageslauf, der Wechsel der Betätigung haben das Ihre beigetragen. Schauen und Wandern, Baden, Angeln und Spielen, Essensbereitung und Ordnungsdienst, Hilfeleistung bei der Übernahme von Treiböl und Trinkwasser an den Tankstellen, Postholen und Einkauf waren wie ein *Ausatmen*; die täglichen Gespräche vor und nach den Mahlzeiten, das Tagebuchschreiben oder Skizzenzeichnen, die Aufsätze und Berichte waren wie ein *Einatmen*. Ihr Wechsel ergab sich manchmal aus den Erlebnissen des Tages, auf Regen und große Wärme mußten wir uns einstellen. Die gemeinsamen Spiele und das Musizieren abends waren vorbedacht, aber das war kaum nötig, aus vorhandenen Begabungen brachte allein die Anregung allerlei Köstliches hervor.

Bücher und Spiele nach eigener Wahl hatten die Kinder mitgebracht, denn es gab Zeiten, in denen sich jeder selbst überlassen war, wenigstens in einer Ecke, wenn er auch in der Enge des Raumes nicht im eigenen Kämmerlein hausen konnte.

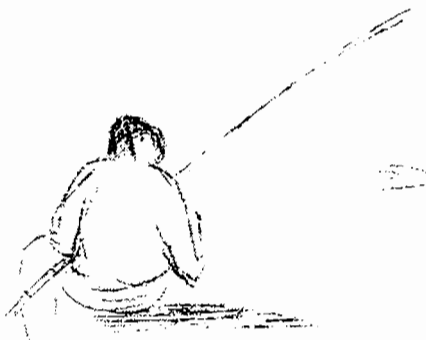
Ein Erwachsener, der bei leichten Erkrankungen zu helfen weiß, muß die Klasse begleiten. Eine kleine Apotheke führt er mit. Eine sinnvolle Ernährung ist für das Wohlbefinden in der ungewohnten Umgebung wichtig.

Die Eltern sollten den täglichen Standort des Schiffes kennen. Das ist durch das Telefon leicht zu ermöglichen. So konnte ein erkrankter Schüler abgeholt, ein gesund gewordener an Bord gebracht werden. Das Mitführen einer Garnitur sehr warmer Kleidung ist auch im Hochsommer nötig. Es ist zu empfehlen, eine „Unfallversicherung für das Ausland“ abzuschließen.

Die Orte des Postempfangs waren den Eltern bekannt. Das Verhältnis der Kinder zur Einrichtung der Post ist unterschiedlich. Einige wären bereit gewesen, während der ganzen Zeit der Fahrt *nicht* zu schreiben. Andere wollten allen Freunden und Bekannten die Ansichtskarte schicken. Wieder andere waren schmerzlich enttäuscht und untröstlich, wenn für sie am Postort keine Nachricht lag. Hier half ein Telegramm an die Eltern: „Rückdrahtet“.

Obwohl die meisten Jungen nach dem Ankauf billiger Angelgeräte in freier Zeit sich – sekundär – der Würmersuche und – primär – der Erwartung des Fischfanges hingeben, sollte der Küchenchef keinen gewichtigen Beitrag zur Verbilligung der Ernährung erhoffen. Ja, in unserem Falle: Die Fische haben allen Anlaß, unseren Besuch in holländischen Gewässern in angenehmer Erinnerung zu behalten. Man unterschätze nicht die beruhigende Wirkung der Absicht, Fische zu fangen, überschätze aber auch nicht die Aussicht auf Erfolg, wenn eine lebhaftere Jungengesellschaft angeln will.

E. W. A.



Pestalozzi und die Leibeserziehung

„Über Körperbildung als Einleitung auf den Versuch einer Elementargymnastik in einer Reihe körperlicher Übungen“ – unter diesem Titel hat Pestalozzi 1807 in vier Folgen der „Wochenschrift für Menschenbildung“ seine Gedanken niedergelegt über eine Erziehung des Menschen vom Leibe her. Es lohnt, nicht nur für den Gymnastiklehrer, sondern für jeden Erzieher, sich eingehend damit zu befassen. Es ist dies um so wichtiger, als bis auf den heutigen Tag das Turnen – bewußt oder unbewußt – als Unterrichtsfach in der Schule ein Aschenbrödel-dasein führt und in seiner erzieherischen Bedeutung nicht entsprechend gewürdigt wird. Diese Situation des Turnens in der Schule hängt wohl damit zusammen, daß sich die allerverschiedensten Menschenkreise der „Körperkultur“ angenommen haben. So konnte kaum ausbleiben, daß dieser Begriff, durch mancherlei falsche Anwendungen der Körperbewegung, in den Augen gerade der gebildeteren Kreise ein „Geschmäcke“ bekam. Diejenigen Lehrer, die den Kommiß kennen, werden an die Kniebeugen mit dem Gewehr in Armvorhalte erinnert, andere denken an die Ausartungen des Vereinsturnens, an die Hitlerjugend, an „Glaube und Schönheit“, an die zahlreichen Gymnastiksysteme usw. usw. Daß die Körperbewegung tatsächlich für so verschiedenartige Menschenkreise ein Mittel ist und schon immer war, ihren zum Teil ganz diametralen Interessenrichtungen zu dienen, und immer wieder für egoistische Zwecke mißbraucht worden ist, beweist nur ihre grundlegende Bedeutung und Vielseitigkeit. Das wird heute von der Erziehungswissenschaft durchaus gesehen, wenngleich die Konsequenzen in der Praxis noch nicht immer gezogen werden. Pestalozzi ist einer der ersten, welche die volle Bedeutung der Körperbewegung für die Erziehung erkannt haben, ist aber in dieser Beziehung kaum genügend gewürdigt worden.

In der erwähnten Schrift, deren Hauptgedanken zu skizzieren der folgende Aufsatz sich zur Aufgabe macht, stellt Pestalozzi zunächst fest, daß es eine ohne weiteres einleuchtende Notwendigkeit sei, auch die körperlichen Anlagen zu entwickeln, und zwar durch eine „durchaus reine und selbständige Körperbildung“. Er hält seiner Zeit im Spiegel vor, wie es um diese reine, selbständige Körperbildung bestellt ist. Man muß leider sagen, daß vieles von dem, was Pestalozzi vor 150 Jahren ausgesprochen hat, heute in einem noch stärkeren Maße zutrifft. Zwar sei, so schreibt er, unstreitig viel für die physische Bildung in neuerer Zeit geschrieben und getan worden; aber wohin man auch blicke, nicht zuletzt auch in den kultivierten Kreisen, werde bei der Körperkultur das Wichtigste, der Mensch, vergessen. Die körperlichen Übungen würden überall als Selbstzweck betrieben. Es würden Tänzer gezüchtet, die nicht zu Fuß gehen, Reiter, die nicht schwimmen, Fechter, die keinen Baum mit der Axt umhauen

können usw. Überall gäbe es nur Vermittlung von Fertigkeiten, abgesondert von der menschlichen Natur. Alle diese Übungen, gerade weil sie nicht Rücksicht auf den Menschen nähmen, vermöchten deshalb nicht einmal die beabsichtigten Fertigkeiten vollendet auszubilden, geschweige denn Menschen zu erziehen, die diese Fertigkeiten vollendet beherrschten. Man bilde zwar Fechter, aber nicht den Mann zum Fechten, oder Tänzerinnen, aber nicht das Weib zur Tänzerin – nicht das tanzende Weib, nicht den fechtenden Mann.

Die Lehrerwelt kommt besonders schlecht dabei weg. Ihr wirft Pestalozzi vor, daß sie bei den Kindern aus einer falschen Überbewertung dessen, was im Unterricht geschieht, jede Bewegung im Keim ersticke. „Das Schuldasitzen ist unverkennbare eigentliche Gewalt- und Kunstübung, die physischen Kräfte der Menschennatur im besten und schönsten Alter ihrer Bildung in unnatürlicher Untätigkeit zu erhalten, und ihre Erlahmung wenigstens zu veranlassen.“ Die „Schulelendlichkeiten“ sind aber nicht das einzige, was „an den Gebeinen des Armen nagt und sein Fleisch und Blut aufzehrt“, es kämen die vielen polizeilichen Verfügungen und sonstige Ge- und Verbote der Erwachsenen hinzu, und vor allem die Beschäftigungen in der Industrie mit ihren verheerenden Vereinseitigungen des Menschen. Durch sie würden im Laufe der Jahre statt Menschen nur Krüppel gezüchtet, die zu keinen andern Tätigkeiten mehr fähig seien. Durch all diese Einflüsse sei die Volkskraft immer mehr dahingesiecht; und Pestalozzi ruft aus: „Die Körperbildung, die die Kinder unserer Urväter wirklich hatten, und wirklich genossen, muß unsern Kindern gegeben, ihr Geist, der Volksgeist der Gymnastik, muß wieder hergestellt werden.“ – „Dieser Geist ist aber nicht einseitig, er läßt sich auch nicht erzwingen. Er muß aber überall sichtbar werden, und es ist Aufgabe der Familien, vor allem aber der Schulen, ihn wirksam zu machen.“

Wie kann nun jener Geist der Volksgymnastik wiederhergestellt werden? Nur durch Einsicht und Erkenntnis „einer durchaus reinen und selbständigen Körperbildung.“ Dazu braucht es aber „keines scharfen, sondern bloß eines einfachen Sinnes“. Zunächst gelte es, von der Natur zu lernen, wie sie die Erziehung des Kindes besorgt. In der ersten Lebenszeit ist sie es allein, die die gesamte Erziehung vollbringt. Sie tut das, indem sie sich des Triebes nach Tätigkeit, nach Bewegung bedient. Die Hand des Kindes „greift nach allem; es führt alles zum Mund. Seine Füße sind in unaufhörlicher Bewegung. Es spielt mit sich selber, es spielt mit allem. Es wirft alles weg, wie es nach allem hascht. In diesem unaufhörlichen Streben nach Bewegung, in diesem Spiel des Kindes mit dem eigenen Körper, hat die Natur den wahren Anfangspunkt der körperlichen Kunstbildung, den Faden einer reinen elementarischen vollendeten Ansicht derselben gegeben“. In diesem Stadium bewirkt die Natur auch die geistige und seelische Entfaltung des Kindes. Da gibt es keine körperliche oder geistige Erziehung, sondern nur

eine Gesamterziehung, die zugleich körperlich, geistig, sittlich und ästhetisch ist.

Auch die Umgebung des Kindes, die Eltern vor allem, handeln durchaus im Sinne und Auftrag der Natur, indem sie sich durch die Instinkte des Kindes leiten lassen. Die Anfänge der körperlichen Elementargymnastik sind so leicht und einfach, daß jede Mutter, jeder Vater sie ohne weiteres handhabt. „Jede Mutter kennt sie; jede Mutter treibt sie; sie macht ihr Kind zuerst auf dem Tisch, auf der Bank stehen, sie hält es an beiden Armen, dann stellt sie es auf den Boden, hält es nur an einer Hand, dann nur an einem Finger, es steht, dann muß es ihr auch gehen. Es kann dieses kaum, so muß es ihr auch auf dem Schoße stehen, es muß ihr mit dem Kopf winken, es muß sich ihr biegen, es muß sich vor ihr neigen; der Vater geht weiter, er stellt es mit beiden Füßen auf seine Schuhe, und schaukelt es in dieser Stellung. Er stellt einen Block in die Stube, die Kinder müssen auf ihn und über ihn springen, später müssen sie ihm auf die Bäume klettern, sie müssen ihm auf dem Eis schleifen, er dreht sie in die Runde, er macht sie die Kugel werfen, die Geißel schwingen, usw.“ Diese durch die Liebe der Eltern vollzogene Besorgung des Kindes, die allmählich von der Besorgung durch die Schule abgelöst wird, reicht bis weit in die Schulzeit hinein. Umfassende Geschicklichkeiten lernt das Kind unter dieser Leitung, und die Art, wie das geschieht, wenn auch unbewußt, ist eine allseitige, weise, notwendige, den ganzen Menschen entfaltende. Durch sie wird „der ganze Körper mit all seinen Gliedern zur Stärke und Ausdauer, zur Energie und Schwungkraft erhoben“.

Die Natur folgt dabei einem weisen Gesetze, indem sie immer von einem Mittelpunkt ausgeht. Sie wird nie, wie der nützlichkeitsbetonte Mensch, einzelne Fertigkeiten anstreben, sondern immer „kraftvoll tätig, weisend dahin wirken, daß das Kind das lerne, was es täglich und stündlich und immer bedarf“. – „Sie stellt in ihrem Einfluß das Springen weit hinter das Gehen, und das Tanzen weit hinter das Springen, das Fechten weit hinter das Sägen, Schleifen und Hobeln, und das Reiten weit hinter das Schneiden, Dreschen und Mahlen zurück.“ Den Einwand, daß die letztgenannten Bewegungen nicht gymnastische, sondern „gesellschaftliche“ seien, läßt Pestalozzi nicht gelten, indem die Natur auch in diesen nach ihren eigenen Gesetzen handle. Sie baut auch diese gesellschaftlichen Übungen in ihren Plan, den Körper des Kindes zu entwickeln, ein, wird aber in ihren Intentionen um so mehr abgelenkt, je weniger zentralen körperbildenden Wert solche Übungen haben.

So nimmt die Gymnastik bei Pestalozzi eine zentrale Stellung unter den Fächern ein, die vom Körper her den Menschen erziehen; und solche Fächer wie Handwerk, Gartenbau, Handarbeit usw. erscheinen ihm in dieser Beziehung nur als Hilfsfächer. Deswegen werden diejenigen Menschen, die in ihrer Kindheit eine freie allseitige Entfaltung ihrer körperlichen Anlagen genossen haben, „im Besitze ihrer Gesamtkraft bei dem Treiben eines einzelnen Geschäftes nicht

Frohsein und Gesundheit verlieren, auch nicht das Vermögen, im Notfall zum Pflug und zur Hacke zu greifen und Erdäpfel zu pflanzen, wenn der Fabrikdienst, zum Stroh- und Korbflechten, wenn das Spinnen und Stricken, zur Baumzucht und zum Gartenbau, wenn das Zwirnen und Weben aufhört, und ebenso von jenem zu diesem überzugehen, wenn die Zeiten sich ändern.“ Kurz, der Mensch „muß zur Kraft und Gewandtheit gelangen, in allen seinen irdischen Angelegenheiten nach Erfordernis der Lage und Umstände handeln zu können.“

Bei solchen Gedanken wird wohl jeder, der an den Problemen des „praktischen Zuges“ interessiert ist, aufhorchen. Pestalozzi berichtet unter anderem, daß nach nur halbjähriger Durchführung der Gymnastik festzustellen war, daß die Schüler „nicht nur an Gewandtheit, sondern auch an Mut und geistiger wie körperlicher Energie gewonnen“ hatten: „Bei denjenigen von ihnen, welche am meisten unbehülflich, träg und untätig schienen, sind heilsame Veränderungen vorzüglich sichtbar, und bei mehreren sehr auffallend.“ Mehr könnte man sich auch vom praktischen Zug nicht wünschen.

Bei jedem Kinde tritt nach Pestalozzi nun der Zeitpunkt ein, daß es sich von der Leitung oder Besorgung durch die Natur („Mutterbesorgung“) frei macht. Zur „Selbstbesorgung“ ist es noch nicht fähig. Diese hat zum Ziele, auf bewußter Grundlage den Weg weiterzugehen, den die Natur auf unbewußter mit dem Menschen bereits gegangen ist. Da das Kind dies noch nicht vermag, muß die Schule es dahin führen. Dazu ist nötig, daß der Lehrer selber dazu in der Lage ist*.

Die häusliche Naturgymnastik, die Pestalozzi „als die einzige Basis einer der

* Den gleichen Gedanken entwickelt Schiller ausführlich in den „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Dort heißt es: „Die Natur zeichnet uns in ihrer physischen Schöpfung den Weg vor, den man in der moralischen zu wandern hat.“ Was Pestalozzi als Natur- oder Mutterbesorgung bezeichnet, nennt Schiller „Naturstand“; was bei Pestalozzi „Selbstbesorgung“ ist, ist bei Schiller „Naturstand in der Idee“, welcher letzterer allein der Menschenwürde entspreche. Es kann hier nicht darauf eingegangen werden, wie nach Schiller der Mensch vom „Naturstand“ zum „Naturstand in der Idee oder Vernunftstand“ gelangt. Nur darauf sei verwiesen, daß nach Schiller der Mensch, um „auf eine künstliche Weise, in seiner Volljährigkeit, seine Kindheit nachholen zu können“, den Weg über die Schönheit zu gehen hat. Nicht die Frage, wie man aus dem sinnlichen den vernünftigen Menschen macht, ist nach Schiller entscheidend, sondern wie der ästhetische Mensch, der den vernünftigen bereits enthält, herangebildet wird.

Es braucht sicher nicht eines „scharfen“, sondern bloß eines „einfachen“ Sinnes, um die Verwandtschaft sowohl der geschilderten Gedanken Pestalozzis, als auch der hier nur angedeuteten Schillers mit dem Lehrplan der Waldorfschule festzustellen, der besonders für die Volksschulzeit, aber auch weiterhin, das Künstlerische, die Pflege des Schönheitssinnes, so nachdrücklich betont. Das muß Inhalt der Schulbesorgung sein. Pestalozzi hat das deutlich erkannt und detailliert ausgesprochen, Schiller hat die erkenntnistheoretische Fundierung und Methode gegeben.

menschlichen Entwicklung genugtuenden Kunstgymnastik“ ansieht, bedeutet für das Kind nicht nur körperliche, sondern Gesamterziehung. Das ist aber nur bis zu einem gewissen Zeitpunkt der kindlichen Entwicklung der Fall: „Das Kind ist keine Pflanze, die bestimmt ist, ewig auf ihrer Wurzel zu stehen, und die von der Wurzel abgesondert nicht zu leben vermag. Im Gegenteil, die Bestimmung des Kindes ist, in allen seinen Kräften von den Erregungsmitteln, durch die sie entfaltet worden sind, unabhängig und selbständig zu werden.“ Je selbständiger sie werden, um so mehr tritt die Naturbesorgung zurück, um der künstlichen durch die Schule Platz zu machen.

Von da an aber ist nach Pestalozzi die Richtung der Entwicklung immer mehr eine dreifache, indem jetzt Kräfte des Kindes gesondert entwickelt werden müssen, nach der Richtung des Seelischen, des Geistigen und des Körperlichen hin. Selbständige Übungen des Körpers, des Herzens und des Geistes werden jetzt erzieherische Notwendigkeit. Was den Körper betrifft, „so liegen die Anfangspunkte und Elemente der Gymnastik des Kindes selbst und sind nichts anders als die Kraft der Gelenkbewegung, und das Vermögen, dieselben willkürlich vorzunehmen“. Damit die Harmonie der dreigerichteten Erziehung wirklich zustande kommt, sieht es Pestalozzi als notwendig an, daß jede der drei Richtungen streng die Gesetzmäßigkeiten ihres eigenen Gebietes beachtet. Die Bildung der Seele verlangt rein seelische, die des Geistes rein geistige, des Körpers rein körperliche Übungen. Dann führt jede Richtung von sich aus zum Zentrum, zum Menschen.

Für die Richtung der Körperübungen heißt es: „In diesen Übungen wird zwar bloß der Körper an und für sich selbst, und ohne alle weitere Rücksicht auf Bildung des Geistes und Herzens ins Auge gefaßt. Ihre selbständige Durchführung bis zur körperlichen Fertigkeit, d. h. Freiheit in allen dem menschlichen Leib möglichen Gelenkbewegungen, führt jedoch nicht nur seiner Natur nach selbst wieder auf das Gebiet der intellektuellen und moralischen Bildung zurück, und steht mit der diesfälligen Elementarbildung der Kinder in Harmonie, sondern es ist eben der Zweck, es ist das letzte Ziel der Gymnastik, das Kind körpershalber wieder zur vollkommenen Einheit und Harmonie mit seinem Geiste und Herzen zurückzuführen, von der es ursprünglich ausging, und welche bei der mütterlichen und häuslichen Entwicklung wesentlich statt hat.“ So wird die Gymnastik selbst ein Mittel der geistigen, sittlichen und ästhetischen Entwicklung.

Über die „dem menschlichen Leib möglichen Gelenkbewegungen“ ist viel gerätselt worden. Die Art, wie im letzten Teil von Pestalozzis Aufsatz diese „Gelenkbewegungen“ beschrieben werden, erscheint gegenüber den grundsätzlichen Ausführungen des ersten Teiles abstrakt und befremdend. Wohl mit Recht vermutet daher Dr. Margarete Streicher, eine ausgezeichnete Kennerin dieses Ge-

bietet, daß dieser letzte Teil nicht von Pestalozzi selbst, sondern von einem seiner Lehrer in Iferten verfaßt wurde. Wie dem nun sei, Pestalozzis grundsätzliche Erkenntnis, daß der Umfang der menschlichen Bewegung physisch gesehen, durch die Gelenke bestimmt sei, ist zweifellos richtig. Da aber der menschliche Leib als solcher in seinem Bau auf das Denken hin orientiert ist, wie Rudolf Steiner in der „Theosophie“ ausführt, mag es schon von hier aus einleuchten, daß das Sichbeschäftigen mit dessen Hauptfunktion, nämlich der Bewegung, von sich aus wieder zum Menschen als geistig-seelischem Wesen führt. Die Bewegung des Leibes ist ja nichts Physisches, sondern dasjenige Element, in dem das Kind, nach Rudolf Steiner, „im Geiste plätschert“. Von der Geistigkeit der Bewegung in dem heranwachsenden Kinde ein Bewußtsein zu erziehen, muß die Aufgabe der Gymnastik sein. Dadurch verändert sich der „Stoff“, die Gelenksübungen, nicht in der Erscheinung, sondern in der Qualität. Sie werden auf einer bewußteren Stufe erlebt.

Dr. med. Peter Prömm

Ein Spiel von den Zahlen im zweiten Schuljahr

„Wir müssen Propheten des späteren Menschentums werden, wenn wir in der richtigen Weise erziehen wollen.“ Diese Worte gab Rudolf Steiner 1923 in Ilkley denjenigen mit, die die Prinzipien der Waldorfschulpädagogik kennenlernen wollten. Er wies damit auf Lebensstatsachen hin, ohne deren Kenntnis jede Erzieherpraxis letzten Endes fruchtlos bleiben muß.

Bei vielen Gelegenheiten hat Rudolf Steiner darauf aufmerksam gemacht, wie dasjenige, was das achtjährige Kind aufnimmt aus dem Munde des geliebten Lehrers, tief in der Seele des Menschen sich verwurzelt und seinem wahren Wesensgehalt nach erst im 40./50. Lebensjahr zur vollen Auswirkung kommt; wie alles, woran sich der ältere Mensch aus seiner frühen Kindheit erinnert, in ihm echte Lebenserfrischungskräfte aufruft; wie jede Erkenntnis, die dem 50jährigen aufgeht, und die zurückgeht auf ein Wort des Erziehers, Lebensgestaltungskräfte aus der Seele zaubert.

Angesichts dieser Tatsachen wird es für den „Außenstehenden“ verständlich werden, wenn er beobachtet, daß in den untersten Klassen der Waldorfschule bereits kleine episch-dramatische Spiele im Unterricht erübt werden, die dem Inhalte nach zuweilen weit über das unmittelbare Verständnisvermögen des Kindes – soweit es den Verstand nämlich betrifft – hinausgehen.

Mit solchen Spielen, die sich der Lehrer abringt, versucht er, Keime zu pflanzen, die mit der Menschennatur wachsen und die ins spätere Lebensalter Licht und Wärme hineinstrahlen können.

Die 2. Klasse der Frankfurter Schule spielte im Januar ihren Eltern ein Spiel

von den Zahlen vor, das in der angedeuteten Weise gemeint war und das im wahrsten Sinne des Wortes aus dem Unterricht hervorgegangen ist.

Immer dort, wo der Lehrer das Wesenhafte einer Erscheinung den Kindern nahebringen will – was ja über den Bereich des intellektuell zu Erfassenden hinausgeht –, muß er zu dem „Mittel“ des Märchenbildes greifen. So auch in diesem Fall, wo die Kinder begreifen sollten, daß Zahlen wirksame Kräfte in der Welt sind, nicht nur zum Geldzählen gebraucht werden. Was der Lehrer in jahrelanger Beschäftigung mit dem Wesen der einzelnen Zahlen (im Sinne etwa dessen, was in alten Zeiten der griechische Philosoph Pythagoras inaugurierte) sich angeeignet hat, mußte er zu einer „Geschichte“ umgestalten. Diese Geschichte hier zu erzählen, ist müßig. Einzelnes, was sowohl dem Inhalt als auch der Form nach charakteristisch ist, soll aus diesem Spiel jetzt mitgeteilt werden. Natürlich war auch die Farbe der Kleider, Bewegung und Aufstellung im Raum bis ins einzelne hinein von sachlicher Bedeutung.

Der alte König, in dessen Händen das Reich wohlbehütet ruht, zeigt seinen Dienern die Schätze seines Landes:

Euch meine Diener ruf ich her
und zeig euch meines Reiches Pracht;
zu Häupten leuchtet Sternenheer,
zu Füßen dunkelt Berges Schacht.
Aus allen Weiten strömt herbei
was euch im Leben heilsam sei.

Daß es sich um den Repräsentanten der Eins handelt, kommt zum Ausdruck durch die Worte des Chores:

Und eins und alles ruht in seinen Händen
so herrscht der Einzige an allen Enden.

Der König:

Die goldne Kron das Haupt umspannt
das Zepter faß ich mit der Hand.
So schützt ein Himmelskreis im Rund
uns alle, tut uns Frieden kund.

Chor:

Und eins und alles ruht in seinen Händen.
So herrscht der Einzige an allen Enden.

Jeder der drei Diener bekommt ein Amt, wodurch er nach dem Weggang des Königs helfen soll, das Reich zu regieren.

Der Schatzmeister (als Repräsentant der Drei) zeigt seinen Zauberring:

Köstlicher Reif, mit deinem Rund
tust du mir alle Wunder kund.
Aus eins mach drei
aus drei mach eins
zerteile alles
verliere keins.

Der Baumeister (als Repräsentant der Vier) ruft seine Helfer herbei:

Gewalten alle, die ihr unermüdlich schafft,
nun offenbaret eure ungebroch'ne Kraft.
Aus Ost und West, aus Nord und Süd
zeigt euren Glanz, stimmt an das Lied.

Zwerge: Wir kraften im Dunkel,
im Steinegefunkel.
Dem Wurzelleben
die Stärke wir geben.

Nixen: In Wellen wir weben,
im Nebel wir schweben.
Wir leben in Quellen,
sind schnelle Gesellen.

Sylphen: In Lüften wir schwirren,
in Höhen wir flirren,
wir singen und sirren,
wir fliegen und girren.

Salamander: Im Flammenhauch
verglühen wir.
Im Feuerbrand
entfliehen wir.

Alle: So schaffen wir der Erde Kleid.
Wir bau'n für Zeit und Ewigkeit.

Der Gärtner (als Repräsentant der Fünf) berichtet von seiner Arbeit:

Ich grub die Erde, ich säte und pflanzte,
ich hegte und pflegte sorgsam den Wuchs.
Zuletzt erblühte zum Dank für die Mühe
der rötliche Apfel im schützenden Laub.
Doch voller Geheimnis verbirgt sich im Innern
die Sternengestalt, die den Samen umhüllt.
Des Menschen Zeichen (das Pentagramm) ist's, was ihr erblicket,
öffnet ihr kühn die saftige Frucht.

Im Gefolge des Gärtners kommt eine Zwiespältigkeit in den Lauf der Handlung, das Böse tritt auf. Den Kampf mit dem Drachen aufzunehmen, ziehen die Diener hinweg. Alle bedauern diesen Vorgang, nur der schwarz-weiße Ritter ist darüber befriedigt, er spricht:

War dieses nicht ein Meisterstück!
Entzweigeschlagen Ruh' und Glück.
Das macht die Zwei,
sie schlägt entzwei,
zerstört die Eins,
macht frank und frei.

Von dem Kampf aus der Welt zurückgekehrt, müssen die Diener feststellen, daß sie das Schloß nicht mehr betreten können. Ein Abgrund trennt sie von dem goldenen Tor.

Der Alte mit der siebensaitigen Harfe allein ist es, der mit den Tönen seines Instruments die Regenbogenbrücke bauen kann:

Von langer Weltenreise kehr' ich wieder.
Ich kann euch bauen eine Brücke fein.
Es tönt aus fernen Kreisen nieder,
es webt sich licht und farbenrein.
Des Regenbogens klare Lichtenbahn
führt euch zum Vaterhaus hinan.

S. Steglich

Kindergarten

Wir säen Gras

Unser kleiner Berg, der den Garten abschließt, mit dem Zwetschgenbaum an der Seite, wäre ein schöner Platz zum Puppenspielen, wenn er etwas bewachsen wäre. Aber wie Gras säen und die Kinder ein Jahr lang nicht auf ihren gewohnten Spielplatz lassen, ohne dauernd verbieten, oder gar schimpfen und strafen zu müssen?

Ein Kindergartenvater bringt uns eine Tüte Grassamen mit. „Kinder, was ist in der Tüte drin?“ – – „Das hab ich mir gedacht; das kann man auch nicht erraten: – eine ganze Wiese ist da drin! Da seht“ – ich streue jedem Kind ein paar Samen in die Hände – „die feinen Körnlein im Stengelchen, die wollen sich jetzt in die Erde legen und tüchtig zu trinken haben, dann erwachen die Gräslein da drinnen – und paßt auf, dann kriegt unser Berg ein schönes neues Kleid, denn da streun wir die Körnlein hin. So, und jetzt schließt eure Körnlein fest ein, daß sie nicht davonfliegen; am Berg bekommt ihr noch mehr“.

Bedächtig streut jedes Kind ein paar Handvoll von diesem weichen, leichten Samen in die bereite Erde. Dann trampeln wir, in Kurven hintereinander gehend, die Samen fest. Jetzt wünschen wir uns Regen!

„Ja, daß jetzt unsere Füße die zarten Gräser nur nicht treten, wenn sie herausgeschlüpft sind“, sage ich; und etwas leiser, wie unter uns gesagt: „Wißt ihr, die Füße sind noch Dummerchen, wenn wir's ihnen heute sagen, wissen sie's vielleicht morgen nicht mehr, was machen wir denn da?“ – „Einen Gartenzaun!“

Am andern Tag ziehen wir mit einem Korb, der zwei Henkel hat, in den Bürgerpark und sammeln viele Stöcke. Ich schnitze die meisten gleich zurecht. Daheim holt sich jedes Kind ein dickes Aststück aus dem Baukorb, das ist unser Hammer; und jetzt geht's an die Arbeit. Jeder klopft seine Zaunlatten ein. Der Zaun ist etwa 40 Zentimeter hoch; wo Choleriker am Werk sind, wohl auch

etwas niedriger – und er hilft! Höchstens ein frecher Ball oder ein Reifen springt einmal über den Zaun. Ein langer Stock steht griffbereit, damit wir alles wieder herausangeln können. Es regnet wirklich alle Tage. Ich hatte noch nie Gras gesät und wartete gespannt. Ich sehe noch nichts, aber die Kinder! „Komm mal schnell“, ziehen sie mich an beiden Händen. „Ja, du mußt von ganz unten schaun!“ Die Kinder liegen mit dem Gesicht nah an der Erde; und wirklich, da sieht man's – wie ein grüner Hauch liegt's über dem Berg, noch keine Wiese, erst so wie ein Traum von einer Wiese. Wir hüpfen vor Freude. Leider sind die meisten Kinder schon nach Hause gegangen, aber am nächsten Tag dürfen alle das Wunder sehen, und nach ein paar Tagen braucht man sich gar nicht mehr auf die Erde zu legen; ja, sogar schon von oben, wenn wir die Gartentüre aufmachen, leuchtet's uns grün entgegen.

Im Kaufladen

Ein Streit war ausgebrochen um die bunten Tücher. „Gebt mir alle Tücher her, ich verkauf euch dann, was ihr wollt“, rufe ich in das erregte Gewimmel. Neugierig, was nun geschieht, überlassen mir die Kinder die vielen bunten Tücher. Ich stelle rasch ein paar Stühle vor das geöffnete Turnschuhschränkchen, lege die Tücher über die offenen Türflügel und die Stühle, und fertig ist der Kaufladen. „Bitte schön, was möchten Sie?“ – „Eine Tischdecke!“ – „Hier, diese rote vielleicht, oder diese feine seidene?“ – „Nein, die grüne, große da!“ – „Die ist aber teuer.“ – „Das macht nichts; und einen Stoff für ein Kleid.“ – Ich suche meine feinsten Stoffe her und lege sie abwechselnd meiner Käuferin an. „Wirklich, das Blaue steht Ihnen am besten!“ – „Gut, dann bezahle ich.“ In Ermangelung von Schreibzeug schreibe ich die Preise mit dem Zeigefinger auf meine Handfläche und rechne zusammen. Ich muß sehr aufpassen, und niemand stört mich bei dieser gewichtigen Tätigkeit, obwohl der Laden voller Leute steht. „25 Mark dreißig“, unterbreche ich das Schweigen und wende mich meiner Kundin zu, die mir eine Handvoll Steine reicht. „Einen Augenblick, Sie bekommen noch etwas zurück!“ Ich krame in einem Holzschälchen mit Kastanien herum und zähle in die Hand: „50, 80, 26, und so sinds 30 Mark. Auf Wiedersehen, liebe Frau, kommen Sie bald wieder!“ Die Kundschaft drängelt sich. „Wollen wir nicht erst die Krankenschwester vorlassen?“ wende ich mich an die verehrte Kundschaft, „sicher brauchen die Kranken etwas, und da muß sie ja da sein.“ Versteht sich! „Bitte schöne, Schwester?“ „Decken für meine Kranken“ (die kranken Puppen liegen bereits nebeneinander auf zusammengeschobenen Stühlen). „Da hab ich was Wunderbares. Hier fassen Sie einmal an, gute Wolle vom Schaf, da frieren ihre Kranken gewiß nicht. Hier habe ich auch noch dünne Decken, oder diese schöne bunte?“ Die Schwester sucht so viele Decken aus, daß ich etwas bremsen

muß: „Das sind aber nun alles Kleiderstoffe!“ Endlich zahlt sie eine große Rechnung, nachdem sie noch einige Wickeltücher ausgesucht hat, und ich bediene weiter. Frank kann nicht mehr warten. Er muß immer etwas tun. Er bringt mir für meinen Laden Bauklötze, Puppen und was ihm so in den Weg kommt. „Ach, da kommt mein Lieferant; bitte hier hinter dem Ladentisch können Sie auspacken.“ Zuletzt aber will der Lieferant auch noch einkaufen. „Ich bekomme einen Mantelstoff für meine Frau.“ Die letzten schönen Stoffe, die noch im Laden sind, lege ich ihm vor. „Wieviel Meter brauchen Sie? Ist Ihre Frau groß?“ Natürlich war Franks Frau eine respektable Person, „sehr groß und sehr dick“, sagt er stolz und schnappt sich Angela, die gerade in der Nähe ist. „Hier, das ist meine Frau!“ Angela schaut etwas verdutzt drein. „Sehen Sie, was für einen schönen Mantel Ihr Mann für Sie ausgesucht hat“, wende ich mich an sie. Wir knüpfen die Tücher zusammen und legen ihr den Mantel um. Angela stellt sich schnell auf die neue Lebenssituation ein und lacht erwartungsvoll. Nur Frank ist einen Augenblick in Verlegenheit. Anscheinend weiß er nun nicht recht, was tun mit der Frau im neuen Mantel. Wir mußten auch gleich aufräumen, sonst hätten sie sich sicher zusammen ein Haus gebaut.

Flötenkonzert

Heute bin ich Flötenmacher. Sibylle holt sich aus dem Baukorb ein Stöckchen als Flöte. Hingebungsvoll, mit gesenkten Augenlidern summt sie ihre Liedchen in das Stöckchen. „Ich auch“, kommen andere Kinder, und die Stöckchen reichen nicht. Aber im Keller finde ich noch welche. Die schönsten Birkenstöcke suche ich aus. „Ich will eine lange Flöte, ich eine ganz dicke“, und Cörnchen schält sich fein säuberlich ein zierliches Ästchen. Ich muß die Längen nach Wunsch schneiden. „Ganz fest halten, so, da kann ich viel besser sägen, wenn ihr mir helft.“ Knacks, schon sind wir durch. Mit meinem Taschenmesser schnitze ich die Seitenäste ab. Einige Kinder verwenden diese Stellen als Flötenlöcher und legen sorgfältig ihre Fingerchen darauf. Jede Flöte kriegt noch ein Fähnchen mit dem Namen und ein Band, daß man sie aufhängen kann. Ich schlage auf die Holzleiste an der Wand viele Nägel. Lustig sieht das aus, wie die Flöten, groß und klein, dick und dünn, daran baumeln. Wir stellen unsere Bänkchen darunter, damit auch die Kleinen hinaufklagen können. – Nun haben wir täglich Tischkonzert. Völlig still, wie noch nie, verzehren die Kinder dabei ihr Frühstück. Die Musikanten haben sich vor uns im Halbkreis plaziert, ernsthaft auf ihr „Notenblatt“ blickend, das auf dem Stuhl vor ihnen liegt. Hannelore und Sibylle sind tonangebend. Wenn ein Lied beendet ist, verständigen sie sich durch geheimnisvolles Flüstern, oder sie wechseln gewichtige Blicke. Das macht für die andern Kinder die Sache noch besonders spannend. Mit Vorliebe werden Weihnachts-

lieder gewählt, obwohl Weihnachten längst vorbei ist. – Lauscher sind alle Zuhörer und Musikanten, die einen mit offenem, die anderen mit nach innen gekehrtem Blick, ganz in ihr „Spiel“ versunken.

Einmal, es ist vor dem Nachhausegehen, wo wir noch einmal im Kreise sitzend beisammen sind, haben alle Kinder ihre Flöten in der Hand und ich soll meine auch holen. Ich nehme meine C-Flöte vom Regal, merke aber bald, daß es keine so wunderbare Zauberflöte ist, wie die der Kinder. Die Kinderflöte spielt freiweg und ohne jede Beschwerlichkeit jede Melodie, die dem Musikanten in den Sinn kommt, und auf dem einzigen Notenblatt steht jedes gewünschte Lied. Ich aber sitze armselig da mit meiner Flöte und kann viele Lieder nicht mitspielen. In meinem Liederbuch steht lange nicht alles, und meine Möglichkeiten sind kümmerlich. Indessen jublieren um mich die Instrumente, daß man einen Neid kriegen könnte um solche gute Flöten.

Rosa Hüttner

VON NEUEN BÜCHERN

DER BAUGEDANKE DES GOETHEANUM

Rudolf Steiner: Der Baugedanke des Goetheanum. Vortrag vom 29. 6. 1921 in Bern, mit 104 Abbildungen des ersten Goetheanum. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1958. 160 Seiten Quartformat, Leinen DM 35,—.

In der Bibliothek jenes Kräutersammlers, dem der Wiener Student Rudolf Steiner begegnete, fanden sich die Werke eines zu Unrecht vergessenen Geistes aus dem 19. Jahrhundert, des Arztes und Naturphilosophen Joseph Ennemoser. Als ein Lebenskundiger forschte er den Bildekräften der Natur nach, aber auch die Geschichte bezog er in seine Untersuchungen ein. Wo steht die europäische Menschheit? fragte Ennemoser in der Mitte des vorigen Jahrhunderts. Noch im Banne der Machtpolitik ist sie „erst an die niederen Stufen herangetreten zu dem hochüber in der Wolkensäule schwebenden Friedenstempel der Humanität, in welchem nicht mehr bloß Individuen und Stämme, sondern auch die Nationen und Völker und einst endlich die Rassen in der Selbsterkenntnis und gegenseitiger Achtung des Rechts mündig werden sollen.“

Als sich die machtpolitischen Gegensätze der europäischen Großmächte im ersten Weltkrieg entluden, hatte die Arbeit am ersten Goetheanum schon begonnen. Aus allen Weltgegenden stammten die Künstler und Bauhelfer, Angehörige von siebzehn verschiedenen Nationen. Die Gerüste wuchsen, die den Bau mit seinen zwei sich durchdringenden Kuppeln – einer größeren und einer kleineren – umgaben, da kamen die Stellungsbefehle, und mancher Mitarbeiter mußte seinen Arbeitsplatz an dem Bau aufgeben, der als Wahrzeichen einer Völker verbindenden Menschlichkeit im Sturm der Völkervernichtung errichtet wurde.

In der Silvesternacht 1922 fiel der Holzbau des ersten Goetheanums einem Brand zum Opfer. An demselben Platze entstand der Betonbau des zweiten Goetheanums, zu dem Rudolf Steiner noch das Modell geschaffen hat.

Das Bild, das Ennemoser entworfen hat von jener Stätte, an der sich die Völker im wechselseitigen Verständnis ihrer Aufgaben zum Werk des Friedens vereinigen können,

dieses Bild ist Wirklichkeit geworden: sichtbar allen, die den Goetheanum-Bau betreten. Sie überschreiten im Westen die Schwelle. Da öffnet sich das Rund der Säulen, deren Architrave die Kuppel tragen. Der Blick geht aufwärts und trifft auf die Farbströme, in denen die Stationen der Menschheitsentwicklung zu erkennen sind. Dann umfaßt das Auge die Reihe der Kapitäle und ihre Formen: das Motiv setzt ein, steigert sich und klingt wieder ab. Im Osten, im Raum der kleinen Kuppel sollte die monumentale Holzplastik des Menschheitsrepräsentanten aufgestellt werden. Auf ihn zuschreitend, konnten sich die Angehörigen aller Völker vereinigen zu „energischer Friedenskultur, die nur verstanden werden kann, wenn angestrebt wird das gegenseitige Verständnis der konkreten Inhalte der einzelnen Volkskulturen.“ So hat es Rudolf Steiner Oktober 1914 ausgeführt in einer Vortragsfolge, die den „Dornacher Bau als Wahrzeichen geschichtlichen Werdens“ beschreibt.

Der Schöpfer des Baues hat in Lichtbildervorträgen über den „Baugedanken des Goetheanum“ gesprochen. Eine Nachschrift wurde in Buchform veröffentlicht und mit reichem Bildmaterial ausgestattet. Dank der Initiative des Verlages Freies Geistesleben liegt das seit Jahren vergriffene Werk jetzt in zweiter neu durchgesehener Auflage vor.

Einleitend ist ein Aufsatz Rudolf Steiners „Goethe und Goetheanum“ abgedruckt. Der Bau trägt den Namen Goethes, weil sein Baumeister zur künstlerischen Form erhob, was Goethe als Prinzip in der Gestaltung alles Lebendigen gefunden hatte: die Anschauung der Metamorphose. „Wer den Gedanken der Umbildung nicht nur der sinnlich-anschaulichen Formen – bei der Goethe in Gemäßheit seines besonderen Seelencharakters stehen geblieben ist –, sondern auch des seelisch und geistig Erfasbaren sich zugänglich macht, der ist bei der – Anthroposophie angelangt. Und aus der Anthroposophie entstand der Baustil, der im Goetheanum-Bau Gestalt angenommen hat. *Johannes Tautz*

AUSSTELLUNG DER SCHULSKIZZEN RUDOLF STEINERS

In der Zeit vom 18. Juli bis 19. August werden im Rahmen der diesjährigen achten Sommerausstellung aus dem Archiv der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung die *Originale der sieben farbigen Schulschizzen von Rudolf Steiner* ausgestellt, die er für die Fortbildungsschule (Friedwartsschule) am Goetheanum malte. Die Ausstellung wird täglich von 14 bis 16 Uhr geöffnet sein. Marie Grodeck, die Leiterin der Friedwartsschule, hat jeweils beim Erscheinen der Reproduktionen dieser Schul-Skizzen (1931-1935) Entstehung und Aufgabe der Malereien in einem Aufsatz (im Dornacher Nachrichtenblatt) festgehalten. Die Aufsätze werden zur Ausstellung als Broschüre mit einführenden Worten von Rudolf Steiner „Zum Malunterricht in den oberen Klassen“ erscheinen.

PÄDAGOGISCHE EURYTHMIE

Nora von Baditz, die zweite Lehrerin für den Eurythmieunterricht, die von Rudolf Steiner im Aufbau der ersten Waldorfschule berufen wurde, hat soeben zwei Broschüren herausgebracht, in denen sie ihre Erinnerungen und Erfahrungen zusammenfaßt (im Selbstverlag als Manuskript vervielfältigt). „Über die pädagogische Eurythmie – für Unterrichtende“ enthält eine Fülle von Äußerungen Rudolf Steiners, Bemerkungen zu den einzelnen Übungen, Aufbau der Stunden, Monatsfeiergestaltung usw. Immer wieder tritt die Begeisterung für die große Aufgabe der Eurythmie hervor, dort zu harmonisieren und zu heilen, wo das moderne Leben immer deutlicher zerspaltet und schädigt. – „Ausgewählte Gedichte“ ergänzt diesen Band durch eine Auswahl bewährter

Poesie. Lose geordnet nach Unterstufe, Mittelstufe, Oberstufe werden alte und neue Gedichte aller Gattungen, Sprüche und Übungstexte, Gedichtverkürzungen und Märchen gebracht, wie sie sich in jahrzehntelangen Unterrichtserfahrungen bewährt haben.

Interessenten werden gebeten, sich wegen der Bezugsbedingungen an folgende Adresse zu wenden: Irmgard Aulgem, Rudolf Steiner Schule Ruhrgebiet, Bochum-Langendreer, Hauptstraße 238. — Aus nicht deutschem Gebiet wolle man sich direkt an Frau N. von Baditz wenden; Holland, Den Haag, Brantkastraße 82.

AUS DER SCHULBEWEGUNG

VON DER AUFNAHMESPRECHSTUNDE

Wenn man eine geraume Zeit hindurch die „Aufnahmesprechstunde“ an unserer Schule betreut, bekommt man einen tiefen Einblick in die heutige Schulnot vieler unserer Kinder, man bekommt aber auch einen zu denken gebenden Eindruck von dem schiefen Blickwinkel, aus dem viele Eltern eine Schule wie die unsrige betrachten und der — es kann nicht anders sein — ein verzerrtes Bild von den Aufgaben und Möglichkeiten einer solchen „privaten“ und „freien“ Institution gibt. Es ergibt sich fast von selbst, daß man ein solches Gespräch mit den Eltern, die in die Aufnahmesprechstunde kommen, mit den Worten einleitet: „Welche Sorge führt Sie zu uns?“ In den meisten Fällen bekommt man darauf die Antwort: „Ja, Sie haben recht. Es ist wirklich eine Sorge.“ Und dann legen die Eltern diese Nöte und Sorgen dar.

Da kommt ein Vater, der seinen Jungen für eine 9. oder 10. Klasse anmelden möchte. Nachdem er dargestellt hat, was ihn zu diesem Schulwechsel veranlaßt, muß man doch sagen: „Lieber Vater, Sie stehen — Ihr Beruf weist das aus — mitten im öffentlichen Leben der Stadt; so müssen Sie wissen, daß es hier eine Waldorfschule gibt. Jetzt, nachdem Sie drei Schulen mit dem Jungen ausprobiert haben und es nun wieder nicht weitergeht, wieder das Sitzenbleiben droht, kommen Sie zu uns. Ist es nicht ein bißchen spät? Was erwarten Sie jetzt von unserer Schule?“

Ein andermal wird um Aufnahme in die 10. oder 11. Klasse nachgesucht für einen Jungen, der durch Krankheit verspätet eingeschult wurde und zwei weitere Schuljahre häufigen Fehlens wegen wiederholen mußte. Der dringende Wunsch der Eltern wurde ausgesprochen, daß er für den Rest seiner Schulzeit doch „eine Waldorfschule besuchen“ sollte. Abgesehen davon, daß der Junge für die seiner Schulvorbildung nach in Frage kommende Klasse weit überaltert wäre, muß doch hier — bei aller Anerkennung der positiven Einstellung der Eltern zu der Waldorfschule — gefragt werden, was sich die Eltern unter „eine Waldorfschule besuchen“ vorstellen, wenn sie ihren Jungen für die letzten zwei oder drei Jahre einer solchen Schule zuführen wollen. Hier werden, wenn auch ohne klare Vorstellung, Hoffnungen und Erwartungen gehegt, die nicht erfüllt werden können.

Die Pädagogik der Waldorfschule ist ein Ganzes von der 1. bis zur 12. Klasse. Das muß immer wieder betont werden. Wir können nicht eindringlich genug hinweisen auf die Wichtigkeit gerade der ersten Schuljahre, und wir können die Eltern, die uns ihre Kinder anvertrauen wollen, nur immer wieder bitten, die Kinder so früh wie möglich, am besten gleich bei der Einschulung, zu bringen und nicht erst dann, wenn sie zu einem „Fall“ geworden sind.

Wenn wir trotzdem immer wieder Kinder in die Mittel-, vereinzelt auch in die Oberklassen aufnehmen, so deshalb, weil wir uns der großen Not nicht verschließen können

und wollen und weil wir uns zur Hilfe aufgerufen fühlen. Was können wir in solchen Fällen tun? Wir können die Kinder in Ordnung und Gang unserer Schule und ihrer Methoden hineinstellen und abwarten, wie sie darauf ansprechen. Daß Kinder sich in erfreulicher Weise entfalten und harmonisch entwickeln, haben wir oft erfahren.

Neulich sagte jemand: „Mein Kollege, Herr X., hat seine Kinder auch bei Ihnen in der Schule. Mit dem Ältesten ging es überhaupt nicht mehr in der Schule, er wollte gar nicht mehr lernen. Jetzt, seit er auf der Waldorfschule ist, geht es sehr gut, er ist ein ganz anderer Junge geworden. Der Vater hat dann den Jüngeren auch auf die Waldorfschule getan, obgleich der es eigentlich nicht nötig hätte.“ — Wie erfreulich, zu hören, daß hier einem Kind so geholfen werden konnte, wie bedenklich jedoch der Nachsatz! Mit welcher Selbstverständlichkeit wird hier die Meinung zum Ausdruck gebracht, daß die Waldorfschule nur für besonders schwierige Fälle die richtige Schule ist! Gibt es überhaupt Kinder, die den therapeutischen Akzent, den heute jede zeitgemäße Pädagogik haben muß und der in der Pädagogik der Waldorfschule bewußt gepflegt wird, „nicht nötig“ haben? Vielleicht muß man einmal anders fragen: Gibt es Kinder, die nicht auf eine Waldorfschule gehören? Es muß ausgesprochen werden, daß die Waldorfschule keine heilpädagogische Institution ist — trotz des therapeutischen Akzentes ihrer Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, der ja die Eltern immer wieder veranlaßt, ihre Hoffnung auf diese Schule zu setzen, wenn bei ihren Kindern Schwierigkeiten auftauchen. Kinder, die von der Volksschule an eine Hilfs- oder Sonderschule überwiesen worden sind oder bei denen diese Überweisung bevorsteht, können in die normalen Klassen unserer Schule nicht aufgenommen werden, höchstens in unsere Sonder- oder Förderklassen, soweit dafür die Möglichkeit gegeben ist. Auch ist die Waldorfschule nicht eine bequeme Ausweichmöglichkeit vor den Lernanforderungen der Schulzeit. Wer sich das von der „privaten“ und „freien“ Schule erhofft, wird in einer Waldorfschule fehl am Platze sein. Dauernder Druck und Zwang, Androhung von Sitzenbleiben oder gar des Verweises von der Schule gehören nicht zu ihren Methoden.

Die Ziele der Pädagogik Rudolf Steiners und die Wege, auf denen diese Ziele erreicht werden sollen, sind in Schrift und Rede vielfältig dargetan worden. Daß ein Durchlaufen der Waldorfschule — einmal ganz äußerlich betrachtet — zu einem gesunden Absolvieren der Schulzeit und zur Erreichung von Schulzielen — auch Abitur — führt, möge an zwei Beispielen deutlich werden.

Ein Schüler kommt im Laufe der 9. Klasse von der Waldorfschule in ein Gymnasium, wo er eine Klasse tiefer eingeschult wird. Später verliert er durch Sitzenbleiben noch einmal ein Jahr. Sein Klassenkamerad, der an der Waldorfschule geblieben ist, kommt nach Abschluß der 12. Klasse in das gleiche Gymnasium und findet sich zwei Jahre über seinem ehemaligen Klassengenossen.

Das andere Beispiel: Ein Mädchen von sehr zarter Gesundheit wird in unsere 2. Klasse eingeschult und durchläuft alle Klassen bis zur 10., obwohl das Kind aus Gesundheitsgründen oft fehlen mußte und dadurch nicht immer in allen Fächern das Klassenziel erreichen konnte. Nach Abschluß der 10. Klasse soll die Schülerin in ein Gymnasium übertreten; die besorgten Eltern glauben, ihr durch einen früheren Übergang ins Gymnasium den Weg zu dem erstrebten Abitur zu erleichtern. Sie besteht jedoch — wie aus genannten Gründen zu erwarten war — die Aufnahmeprüfung nicht. So besuchte sie noch zwei Jahre die Waldorfschule, meldete sich zur Aufnahmeprüfung in Oberprima, besteht diese und macht ein Jahr später als eine der besten ihrer Klasse das Abitur.

A. M. Froebe-Ricke

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 des Bundes der Freien Waldorfschulen in Stuttgart, 22. Juli bis 1. August 1959

Mittwoch 22. 7.	Donnerstag 23. 7.	Freitag 24. 7.	Samstag 25. 7.	Sonntag 26. 7.	Montag 27. 7.	Dienstag 28. 7.	Mittwoch 29. 7.	Donnerstag 30. 7.	Freitag 31. 7.	Samstag 1. 8.						
9-10,30 Uhr	Die Krise der Persönlichkeit i. d. Gegenwart und das Ringen um eine neue Mitte <i>Dr. H. Hahn</i> Stuttgart	Der Ruf der Gegenwart nach einer umfassenden Erkenntnis des Menschen Der Mensch nach Leib, Seele und Geist betrachtet <i>Dr. Hildegard Gerbert</i> Stuttgart			Die Geburt der Seelenkräfte u. die Altersstufen <i>E. Weißert</i> Stuttgart	Erhaltung und Stärkung der menschlichen Mitte als Aufgabe der Erziehung Das Kind im Volksschulalter Die Bedeutung der ersten Schuljahre Wie erwacht im Kinde die Sehnsucht nach Weltkenntnis Erziehungshilfe im Reifealter durch künstl. Tätigkeit Beispiele aus d. Unterricht d. Oberklassen Die erzieherische Bedeutung der Menschenkunde Unterricht als Entwicklungshilfe Erziehung d. Mitte durch math.-phys. Unterricht Das menschenbildende Element in den deutschkundl. Fächern					<i>R. Zimmer</i> Hannover	<i>Lotte Ahr</i> Stuttgart	<i>E. Bühler</i> Biel	<i>Dr. G. Baldzun</i> Bremen	<i>J. v. Wettum</i> Den Haag	<i>E. Weismann</i> Reutlingen
11 Uhr	Seminar	Seminar	Aussprache	Seminar	Seminar	Aussprache	Seminar	Seminar	Aussprache	Abschluß						
15 Uhr Eröffnung <i>E. Weißert</i> Stuttgart	15,30-19 Uhr Künstlerisch-praktische Übungen: Malen - Schwarz/Weiß - Plastizieren - Schnitzen - Eurythmie - Sprachgestaltung															
16,30 Uhr Monatsfeier	20 Uhr Die Überleitung des Künstlerischen zum Wissenschaftlichen (mit Lichtbildern und Experimenten) <i>Prof. Dr. H. v. Baravalle</i> Los Angeles USA	20 Uhr Die Wandlungen im Bewußtsein unserer Zeit, dargestellt an der modernen Kunst <i>Dr. H. Rau</i> Stuttgart	20 Uhr Geselliges Zusammensein	20 Uhr Eurythmie-Aufführung Eurythmisches Konservatorium Köngen/N. Leitung: <i>Elsa Klink</i>	Ausflug	20 Uhr „Aber das Wertvollste ist, wenn die Gedanken ein Herz haben“ Aus d. Erfahrungen eines Naturwissenschaftlers <i>Dr. E. Lehrs</i> Eckwälden	20 Uhr Der junge Mensch in der modernen Industrielwelt <i>Prof. Dr. B. Lievegoed</i> Zeist/Holl.	20 Uhr 40 Jahre Freie Waldorfschule mehrere Sprecher	20 Uhr Geselliges Zusammensein							

Übersicht über die seminaristischen Kurse (in kleineren Kreisen und nach Wahl): Einführung in Grundbegriffe der Pädagogik Rudolf Steiners: *Sophie Porzelt, Stuttgart* - Schillers pädagogische Sendung: *Dr. G. von dem Borne, Nürnberg* - Kindergartenziehung: *Klara Hattermann, Hannover* - Aus der Arbeit der Volksschulezeit (verschied. Kurse): *Lotte Ahr, Stuttgart*; *E. Bühler, Biel*; *J. v. Kathr. van Wettum, Den Haag*; *R. Zimmer, Hannover* - Erziehung und Unterricht in der Reifezeit: *E. Weismann, Reutlingen* - Die große Gegenwartsbedeutung des Naturkunde-Unterrichts: *Dr. E. Lehrs, Eckwälden* - Alles Unterrichten muß heute ein Heilen sein; aus der Erfahrung der Arbeit mit Grenzfällen - Menschenkunde auf

medizinischer Grundlage: *Dr. G. Baldzun, Bremen*, *Dr. O. Wolff, Nürnberg* - Zum Musikunterricht: *J. Gunzinger, Dornach* (Instrumente mitbringen!) **Übersicht über die künstlerisch-praktischen Übungen:** Malen, Schwarz/Weiß, Plastizieren, Schnitzen: *Anke Uebe Clausen, Hannover* - *Margr. Jünnemann, Ulm* - *M. Riedel, Hannover* - *Michaela Straus, Stuttgart* - *Mich. Tittmann, Stuttgart* - Eurythmie: *Ingrid Aschenfeldt, Stuttgart* - *Diotima Engelbrecht, Stuttgart* - *Sonna Kürzdörfer, Stuttgart* - *Ise Schuckmann, Forzheim* - Sprachgestaltung: *Ulrike Karutz, Stuttgart*. **Anmeldungen u. Anfragen** an Freie Waldorfschule Stuttgart, Haubmannstraße 44, Telefon 240241/240242 - Änderungen vorbehalten!

FRIEDRICH HUSEMANN * 13. 6. 1887, † 8. 6. 1959

Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst

Band I: Zur Anatomie und Physiologie. 288 Seiten, Leinen DM 24.–

Geisteswissenschaftliche Natur- und Menschenkunde – Mensch und Kosmos – Das Verhältnis von Leib und Seele und die Dreigliederung des menschlichen Organismus – Architektonik des Organismus und Physiologie der Freiheit.

Band II: Zur Pathologie und Therapie. 800 Seiten, Leinen DM 48.–

Unter Mitarbeit von: Dr. W. Kaelin – Dr. I. Knauer – Dr. A. Leroi – Dr. W. zur Linden – Dr. K. Magerstädt – W. Pache – W. Pelikan – Dr. H. Reuter – Dr. A. Rust – Dr. A. Selawry – W. Spieß – Dr. G. Suchantke – Dr. E. J. Thiel – Dr. R. Treidler – Dr. O. Wolff

Pathologie in zeitlicher Sicht – Infektionskrankheiten – Pathologische Physiologie des Stoffwechsels – Gesichtspunkte zur Therapie – Spezielle Pathologie und Therapie – Indikationsverzeichnis.

Goethe und die Heilkunst

Zweite, neu bearbeitete Auflage, 128 Seiten, Leinen DM 8.50

Aus dem Inhalt: Goethes Schicksalsbeziehungen zur Medizin – Die geschichtliche Entwicklung des ärztlichen Denkens als Spiegel der Bewußtseinsentwicklung – Goethes Stellung zu den Problemen der Naturwissenschaft und der Medizin: Das Problem des Lebens – Die Urpflanze – Das Problem der Erkrankung – Entelechie und Leiblichkeit – Metamorphose der Seele – Metamorphosierte Seelische Gestalten: Die Harzreise – Mignon – Montan und Makarie – Iphigenie und Orest – Von den Grazien – Goethes Erkenntnisweg und seine Vollendung durch Rudolf Steiner.

Vom Bild und Sinn des Todes

Entwurf einer geisteswissenschaftlich orientierten Geschichte, Physiologie und Psychologie des Todesproblems.

206 Seiten, Leinen DM 9.80, kartoniert DM 7.80

Das Bild des Todes im Bewußtsein früherer Zeiten – Das Problem des Todes im Zeitalter der Naturwissenschaft – Bild und Sinn des Todes in geisteswissenschaftlicher Beleuchtung.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

GERBERT GROHMANN

Lesebuch der Tierkunde

Erweiterte Neuauflage. Zeichnungen von Eva Zippel.
128 Seiten, kartoniert DM 6.80.

„Eine große Menge Beobachtungen, viele davon aus verlässlichsten Quellen, ist in diese Aufsätze hineingearbeitet. So können sie auch Lehrern und Eltern dienen, bevor der Inhalt weitergegeben wird. Der gemütvoll erzählende, in seelischer Breite dahinfließende Stil ist präziser und beweglicher geworden, manchmal erfüllt mit gutmütiger Neckerei oder von einer plötzlichen Frage unterbrochen. Man sieht den Verfasser auf einen Augenblick im Schulzimmer stehen, wie er die Aufmerksamkeit der Klasse durch einen fröhlichen Zuruf gewinnt.“

Das Goetheanum

„Grohmann verschönt in seinem Tierlesebuch nichts und verschweigt nichts. Er schildert das Großartige, das Unheimliche, das Abstoßende, das Amüsante, das Staunenswerte, das uns in unseren Erdgenossen, den Tieren, entgegentritt. Was er erreicht, ist nicht affektbeladene, innerlich beunruhigende Zuneigung zu einem Einzeltier, sondern ruhige Bewunderung für die Einmaligkeit der Gattung.“

Erziehungskunst

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

