



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Fichte über die Würde des Menschen –
Sprachgestaltung an der Schule – Schüler-
theater – Nächtliches Kopfschaukeln – Der
junge Mensch und die Bewegung

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Matke und Martin Tittmann unter Mitwirkung von Dr. Carl Brestowsky, Wuppertal; Dr. Hildegard Gerbert, Stuttgart; Dr. Ernst Kühner, Kassel; Heinz Lange, Krefeld; 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 1 60 11 oder Konto 72 320 bei der Stadt 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 weiter bestehend, und die Lieferung wird fortgesetzt.

INHALT

Über die Würde des Menschen. Zu seinem 200. Geburtstag am 19. Mai 1962	<i>Johann Gottlieb Fichte</i>	97
Sprachgestaltung an der Schule. Erfahrungsbericht	<i>Ulrike Brockmann, Stuttgart</i>	100
Spielmöglichkeiten für das Schülertheater. III	<i>Elisabeth Weißert, Stuttgart</i>	105
Der junge Mensch und die Bewegung	<i>Rudolf Kisdnick, Bremerhaven</i>	113
Über das nächtliche Kopfschaukeln der Kinder	<i>Dr. med. Walter Holtzapfel, Basel</i>	120

VON NEUEN BÜCHERN

Pythagoras (Bindel)	<i>Ellen Schalk, Stuttgart</i>	123
---------------------	--------------------------------	-----

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Kindheit und Schicksal. Von der Verantwortung des Erziehers vor den Lebensaufgaben des jungen Menschen. 12. Öffentliche Pädagogische Arbeitswoche, Stuttgart, den 24. Juli bis 1. August 1962		125
Die ersten sieben Jahre. Bericht über eine öffentliche Arbeitswoche in Hannover	<i>H. G.</i>	127

Diesem Heft liegt die Hauszeitschrift des Verlages Freies Geistesleben bei. Wir empfehlen sie der Aufmerksamkeit unserer Leser.

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXVI

Heft 4

April 1962

Über die Würde des Menschen

von *Johann Gottlieb Fichte*

Zu seinem 200. Geburtstag am 19. Mai 1962

Die Philosophie lehrt uns alles im Ich aufsuchen. Erst durch das Ich kommt Ordnung und Harmonie in die tote, formlose Masse. Allein vom Menschen aus verbreitet sich *Regelmäßigkeit* rund um ihn herum bis an die Grenze seiner Beobachtung, – und wie er diese weiter vorrückt, wird Ordnung und Harmonie weiter vorgerückt. Seine Beobachtung weist dem bis ins Unendliche Verschiedenen – jedem seinen Platz an, daß keines das andere verdränge; sie bringt Einheit in die unendliche Verschiedenheit. Durch sie halten sich die Weltkörper zusammen und werden nur *ein* organisierter Körper; durch sie drehen die Sonnen sich in ihren angewiesenen Bahnen. Durch das Ich steht die ungeheure Stufenfolge da von der Flechte bis zum Seraph; in *ihm* ist das System der ganzen Geisterwelt, und der Mensch erwartet mit Recht, daß das Gesetz, das er sich und ihr gibt, für sie gelten müsse; erwartet mit Recht die einstige allgemeine Anerkennung desselben. Im Ich liegt das sichere Unterpfeiler, daß von ihm aus ins Unendliche Ordnung und Harmonie sich verbreiten werde, wo jetzt noch keine ist; daß mit der fortrückenden Kultur des Menschen zugleich die Kultur des Weltalls fortrücken werde. Alles, was jetzt noch unförmlich und ordnungslos ist, wird durch den Menschen in die schönste Ordnung sich auflösen, und was jetzt schon harmonisch ist, wird – nach bis jetzt unentwickelten Gesetzen – immer harmonischer werden. Der Mensch wird Ordnung in das Gewühl und einen Plan in die allgemeine Zerstörung hineinbringen; durch ihn wird die Verwesung bilden, und der Tod zu einem neuen, herrlichen Leben rufen.

Das ist der Mensch, wenn wir ihn bloß als beobachtende Intelligenz ansehen; was ist er erst, wenn wir ihn als praktisch-tätiges Vermögen denken?

Er *legt* nicht nur die *notwendige* Ordnung in die Dinge; er gibt ihnen auch diejenige, die er sich *willkürlich* wählte; da, wo er hintritt, erwacht die Natur; bei seinem Anblick bereitet sie sich zu, von ihm die neue, schönere Schöpfung zu erhalten. Schon sein Körper ist das Vergeistigtste, was aus der ihn umgebenden Materie gebildet werden konnte; in seinem Dunstkreise wird die Luft sanfter, das Klima milder, und die Natur erheitert sich durch die Erwartung, von ihm in

einen Wohnplatz und in eine Pflegerin lebender Wesen umgewandelt zu werden. Der Mensch gebietet der rohen Materie, sich nach seinem Ideal zu organisieren und ihm den Stoff zu liefern, dessen er bedarf. Ihm schießt das, was vorher kalt und tot war, in das nährende Korn, in die erquickende Frucht, in die belebende Traube herauf, und sie wird ihm in etwas anderes heraufschießen, sobald er ihr anders gebieten wird. – Um ihn herum veredeln sich die Tiere, legen unter seinem gescheuten Auge ihre Wildheit ab und empfangen eine gesündere Nahrung aus der Hand ihres Gebieters, die sie ihm durch willigen Gehorsam vergüten.

Was mehr ist, um den Menschen herum veredeln sich die Seelen; je mehr einer Mensch ist, desto tiefer und ausgebreiteter wirkt er auf Menschen; und was den wahren Stempel der Menschlichkeit trägt, wird von der Menschheit nie verkannt; jedem reinen Ausflusse der Humanität schließt sich auf jeder menschliche Geist und jedes menschliche Herz. Um den höheren Menschen herum schließen die Menschen einen Kreis, in welchem derjenige sich dem Mittelpunkte am meisten nähert, der die größere Humanität hat. Ihre Geister streben und ringen, sich zu vereinigen und nur *einen* Geist in mehreren Körpern zu bilden. Alle sind *ein* Verstand und *ein* Wille und stehen da als Mitarbeiter an dem großen, einzig möglichen Plane der Menschheit. Der höhere Mensch reißt gewaltig sein Zeitalter auf eine höhere Stufe der Menschheit herauf; sie sieht zurück und erstaunt über die Kluft, die sie übersprang; der höhere Mensch reißt mit Riesenarmen, was er ergreifen kann, aus dem Jahrbuche des Menschengeschlechts heraus. –

Brecht die Hütte von Leimen [Lehm], in der er wohnt! Er ist seinem Dasein nach schlechthin unabhängig von allem, was außer ihm ist; er ist schlechthin durch sich selbst; und er hat schon in der Hütte von Leimen das Gefühl dieser Existenz, in den Momenten seiner Erhebung, wenn Zeit und Raum und alles, was nicht er selbst ist, ihm schwinden; wenn sein Geist sich gewaltsam von seinem Körper losreißt, – und dann wieder freiwillig, zur Verfolgung der Zwecke, die er durch ihn noch erst ausführen möchte, in denselben zurückkehrt. – Trennt die zwei letzten nachbarlichen Stäubchen, die ihn jetzt umgeben; er wird *noch* sein; und er *wird* sein, weil er es *wollen* wird. Er ist ewig, durch sich selbst und aus eigener Kraft.

Hindert, vereitelt seine Pläne! Aufhalten könnt ihr sie; aber was sind tausend und abermals tausend Jahre in dem Jahrbuche der Menschheit? – was der leichte Morgentraum ist beim Erwachen. Er dauert fort, und er *wirkt* fort, und was euch Verschwinden scheint, ist bloß eine Erweiterung seiner Sphäre; was euch Tod scheint, ist seine Reife für ein höheres Leben. Die *Farben* seiner Pläne und die *äußeren Gestalten* derselben können ihm verschwinden; sein *Plan* bleibt derselbe; und in jedem Momente seiner Existenz reißt er etwas Neues außer sich in seinen Kreis mit fort, und er wird fortfahren an sich zu reißen, bis er alles in denselben verschlinge: bis alle Materie das Gepräge seiner Einwirkung trage, und alle Geister mit seinem Geiste *einen* Geist ausmachen.

Das ist der Mensch; das ist jeder, der sich sagen kann: *Ich bin Mensch*. Sollte er nicht eine heilige Ehrfurcht vor sich selbst tragen, und schauern und erbeben vor seiner eigenen Majestät! – Das ist jeder, der mir sagen kann: *Ich bin*. – Wo du auch wohnest, du, der du nur Menschenantlitz trägst; – ob du auch noch so nahe grenzend mit dem Tiere, unter dem Stecken des Treibers Zuckerrohr pflanzest, oder ob du an des Feuerlandes Küsten dich an der nicht durch dich entzündeten Flamme wärmst, bis sie verlischt, und bitter weinst, daß sie sich nicht selbst erhalten will – oder ob du mir der verworfenste, elendeste Bösewicht scheinest – du bist darum doch, was ich bin; denn du kannst mir sagen: Ich bin. Du bist darum doch mein Gesell und mein Bruder. Oh, ich stand einst gewiß auf der Stufe der Menschheit, auf der du jetzt stehest; denn es *ist* eine Stufe derselben, und es gibt auf dieser Leiter keinen Sprung – vielleicht ohne Fähigkeit des deutlichen Bewußtseins, vielleicht so schnell darüber hineilend, daß ich nicht die Zeit hatte, meinen Zustand zum Bewußtsein zu erheben; aber ich stand einst gewiß da: – und du wirst einst gewiß – und dauere es Millionen und Millionen mal Millionen Jahre – was ist die Zeit? – du wirst einst gewiß auf der Stufe stehen, auf der *ich jetzt* stehe; und du wirst einst gewiß auf einer Stufe stehen, auf der ich auf dich, und du auf mich wirken kannst. Auch du wirst einst in meinen Kreis mit hingerissen werden, und mich in den deinigen mit hinreißen; auch dich werde ich einst als meinen Mitarbeiter an meinem großen Plane anerkennen. – Das ist mir, der ich Ich bin, jeder, der Ich ist. Sollte ich nicht beben vor der Majestät im Menschenbilde; und vor der Gottheit, die vielleicht im heimlichen Dunkel – aber die doch gewiß in dem Tempel, der dessen Gepräge trägt, wohnt?

Erd' und Himmel und Zeit und Raum und alle Schranken der Sinnlichkeit schwinden mir bei diesem Gedanken; und das Individuum sollte mir nicht schwinden? – Ich führe Sie nicht zu demselben zurück.

Alle Individuen sind in der einen großen Einheit des reinen Geistes eingeschlossen; dies sei das letzte Wort, wodurch ich mich Ihrem Andenken empfehle; und das Andenken, zu dem ich mich Ihnen empfehle.

(1794 „als Ausguß der hingerissensten Empfindungen“ beim Abschluß seiner philosophischen Vorlesungen gesprochen.)

Sprachgestaltung an der Schule

Erfahrungsbericht

Die Sprache durchpulst das gesamte Schulleben. Durch die Sprache erfaßt der heranwachsende Mensch nicht nur seine Umwelt und verbindet sich mit ihr, er findet zu sich, er entwickelt sich als eigenständiges geistiges Wesen durch die Kraft der Sprache. Sie ist das höchste und würdigste Ausdrucksmittel des menschlichen Geistes. Ist sie das heute wirklich? Ist sie nicht vielmehr durch ihr Hineingebanntsein in die Technik, ihr Verstümmeltwerden durch Abkürzungen, und dadurch, daß sie nur noch Verständigungsmittel ist, in einen Bereich gestoßen, in dem man ihr nun jede Eigenwirksamkeit absprechen kann? Ihr eigentliches Leben wiedererstehen zu lassen, ist Aufgabe der Sprachgestaltung. Wie diese in die Schule eingreifen kann, soll hier berichtet werden.

In den ersten Schuljahren ist es vor allem der Klassenlehrer, der auf eine lebendige, allmählich sich formende Sprache hinarbeitet, aus dem Bildhaften, Musikalischen, Rhythmischen heraus. Hier soll der noch lebendigere Dialekt sich mit der abstrakteren Schriftsprache verbinden, allmählich in diese übergeführt werden, sie aber andererseits beleben und durchkrafen. Vom 4./5. Schuljahr ab kann der Sprachgestalter, wenn es vom Klassenlehrer gewünscht wird, mit den Kindern arbeiten. Während in Unter- und Mittelstufe die geformte Sprache in erster Linie helfend in die kindliche Entwicklung eingreift, kann man in der Oberstufe sich mehr dem unmittelbar Künstlerischen der Sprache zuwenden. Die Schüler sollen erleben: die Sprache ist eine selbständige Kunstform, nicht Abstraktion wie die Schrift und: es ist eine starke eigene Tätigkeit beim künstlerischen Sprechen nötig. Eine gewisse Urteilsgrundlage muß geschaffen werden gegenüber allem, was ihnen heute entgegönt als „Sprache“. Dies sind die Forderungen an die Sprachgestaltung. Ob sie erfüllt werden?

Zunächst steht also die Tätigkeit des Sprachgestalters im Zeichen einer pädagogischen Aufgabe. Diese umfaßt im wesentlichen vier verschiedene Gebiete. Die Kurse für Lehrer sind deshalb das erste und wichtigste von ihnen, weil ja das Kind täglich von der Sprache seiner Lehrer umgeben ist. Es wäre notwendig, daß der Lehrer einen gewissen Grad des künstlerischen Sprechens erreicht, um auf die verschiedenen Stufen der Sprachentwicklung beim Kinde eingehen zu können. Das zweite und dritte Gebiet gliedert sich in die Arbeit der gesamten Klasse auf verschiedene Weise ein. Es kann mit den Schülern selbst innerhalb des Unterrichts an Rezitationen gearbeitet werden oder über den Unterricht hinaus, aber in ihm veranlagt, an dramatischen Aufführungen. Das vierte, ebenso wichtige Gebiet ist das Üben mit einzelnen sprachgestörten Kindern. Von dieser Arbeit, die mir wichtig und lieb ist, möchte ich hier nicht berichten, da es zu weit führen würde. Das mag späteren Ausführungen vorbehalten bleiben.

Zunächst möchte ich einiges aus der Arbeit an Spielen und Aufführungen erzählen. Jedem Erwachsenen, der Kinder erleben kann, geht es gewiß so, daß ihm das Wunder ihrer Entfaltung und Entwicklung immer von neuem Anlaß zum Staunen wird. Aus diesem Staunen müssen wir zum genauen Beobachten fortschreiten und das gilt besonders für den größeren Umschwung, den der Schüler im 14./15. Lebensjahr durchmacht. In diese Zeit fällt das Abschlußspiel der 8. Klasse, bei dessen Einstudierung wir immer wieder die erstaunlichsten Wandlungen an den Schülern erleben. Ein solches Klassenspiel bietet die einzigartige Möglichkeit, mit jedem Kind sprachlich zu arbeiten. Die Sprache gibt den eigentlichen Halt in diesem Stadium der Disharmonie zwischen seelischer und physischer Entwicklung. Die Kinder müssen hier das konzentrierte Üben lernen. In der 8. Klasse brauchen sie stark das Vorbild der Darstellung, d. h. genaues Angeben und Vormachen von Bewegungen und Gesten. Das hilft ihnen, sich selbst zu durchfühlen, und gibt ihrer Phantasie Anregung. So müssen alle künstlerischen Bemühungen in einer 8. Klasse fast ausschließlich der Entwicklung der Schüler dienen und können nur mit bescheidenen künstlerischen Erfolgen rechnen. Würden wir, was durchaus möglich ist, die Schüler in diesem Alter dahin bringen, sich selbst stark auszuspielen, so wäre das eine zu frühe Forcierung der erst keimenden seelischen Kräfte. Der äußere Erfolg wäre gewiß größer, der junge Mensch aber in eine Überformung getrieben, die seiner natürlichen seelischen Entwicklung vorgreift. Hat man andererseits durch bewußtes Üben an Sprache und Gebärde eine Grundlage geschaffen, auf der sich der Schüler sicher fühlt, so macht er meist in der Zeit der letzten Proben und der Aufführungen einen großen Schritt: wir stellen fest, daß er sich gefunden zu haben scheint, daß er weit über sich hinaus greift, ja, ins Künstlerische hineinwächst. Er ist auf dem angelegten Weg durch die künstlerischen Mittel – nicht durch Erpressen der seelischen Erlebnisfähigkeit – erwacht und selbständig geworden.

Dies Erlebnis, das mir oft wie ein Wunder erscheint, stellt sich natürlich öfters in den 12. Klassen ein. Hier sollte es möglichst immer dahin kommen, daß der Schüler zuletzt durch eigene Kraft auf dem vorbereiteten Weg in seine Rolle hineinwächst, sich so mit ihr verbindet, daß nun das Kunstwerk sprechen kann. Preßt man den 13jährigen zu viel, so nimmt man ihm die Möglichkeit des Selbständigwerdens.

Wenn ich ein Spiel einstudiere, so muß in mir das ideale Kunstwerk leben, das ich anstrebe. Erreichen werde ich es nie, das ist auch nicht die Aufgabe einer Schüleraufführung. Wichtig ist nur, daß die Arbeit aus einem künstlerischen Quell herausfließt. Während ich früher beim Anlegen eines Stückes mit einzelnen Szenen begann und so aus den Teilen das Ganze aufbaute, lege ich nun ein Spiel zunächst als Ganzes an und übe späterhin Einzelheiten. Die gesamte Klasse ist beim ersten Anlegen dabei, um Aufbau und Geschehen des Dramas mitzuerleben. Die Rollen

spreche ich möglichst immer vor, damit sie von Anfang an lebensvoll aus dem Hören übernommen und nicht trocken aus dem Buch gelernt werden. Tempounterschiede, Pausen, Gliederung und Gebärde in Sprache und Bewegung müssen gleich zu Anfang wenigstens skizzenhaft vorhanden sein. Sie sind den Schülern bei Texten, die nur aus dem Buch gelernt wurden, nur noch schwer beizubringen. Wenn diese Anlegearbeit vor einer Ferienzeit liegt, in welcher die Rollen auswendig gelernt werden können, so ist das besonders günstig. Später wird die Anlage aufgegriffen und im einzelnen durchgearbeitet. Das Spiel wächst auf diese Weise organisch aus der ganzen Klasse als etwas Gemeinsames heraus. Bei unserer diesjährigen Aufführung einer 8. Klasse von „Moissasurs Zauberfluch“ von Raimund hat sich dieser Weg wieder bewährt.

Jeder dramatischen Aufführung sollte meiner Meinung nach eine jahrelange Spracharbeit vorausgegangen sein. Und damit komme ich zu den Klassenrezitationen. Wie kann ich mit Sprachgestaltung in Klassen arbeiten? Das ist dem Alter nach verschieden. Für die unteren Klassen stellt Rudolf Steiner die Forderung, daß der Stoff in den Kindern leben muß, bevor man an dessen „Verdichtung“ herangeht. Ich spreche dann zeilenweise vor, damit die Kinder auch hier über das Hören und Nachsprechen auswendig lernen. In den Mittelklassen muß man mehr zum Üben an der Sprache selbst kommen. Das Sprechen einzelner Kinder muß deshalb selbstverständliche Übung werden, weil es bewußt macht, während sich das Kind sonst im Chorsprechen verliert. Ich versuche den Kindern die Laute als lebendige Wesen nahezubringen, die sie durchfühlen und tätig gestalten können. Je älter der Schüler ist, desto bewußter kann natürlich dieses Arbeiten an den Lauten werden. Die Gebärde von Laut, Wort und Satz wird durch das Gestalten zum Erlebnis. Die eurythmischen Lautbewegungen sind mit einer Brücke zum unmittelbaren Durchleben. Der Schüler muß einmal fühlen: indem ich „K“ spreche, erwächst in mir eine Kraft, die mir verhilft, mich aufzurichten und fest auf den Boden zu stellen; oder: will ich „L“ lebendig sprechen, so muß ich innerlich mitwellen in seiner Bewegung; mit „F“ muß ich fliegen, und durch ein richtiges „R“ bringe ich die Luft zum Erzittern, usw. Sowie es mir gelingt, auf diese Weise an die Elemente der Sprache heranzuführen, ist sofort Verständnis und Interesse da.

Es muß wohl erwähnt werden, daß wir innerhalb der Schule nicht bewußt am Atem arbeiten. Um so mehr muß er im Vorsprechen vorhanden sein. Wenn eine Klasse so sprechen lernt, daß die durchlebten Laute im Rhythmus schwingen, dann ist in dieser Sprache ein gewisser Atem vorhanden. So können wir es verhindern, daß Dichtungen zu sehr taktmäßig behandelt und dadurch abgehackt gesprochen werden. Der Lehrer braucht nur die nötige Beweglichkeit, um die Sprache immer wieder zu beleben und zu lockern, wenn sie in die Schwere zu sinken droht, und immer neue Impulse, um die Arbeit nicht langweilig werden zu lassen. Mein Ziel ist es bei den 12. Klassen, daß sie den Text – bei einer

Monats- oder anderen Feier – aus sich heraus, d. h. ohne mein Dirigieren, mit eigenem Chorführer sprechen, wobei ich nur den Einsatz gebe. Dabei wird die Klasse aktiver und wenn es gelingt, ist es für Sprecher und Hörer beglückend.

Erwähnen möchte ich einige Texte, bei deren Erarbeitung sprachlich etwas geschehen ist. Mit einer 10. Klasse von 50 Schülern rezitierten wir den Schiller'schen Chor: „Freude, schöner Götterfunken . . .“ Das Feuer dieser Sprache mußte natürlich täglich von neuem erweckt werden, besonders bei dem schwierigen Sprachstadium einer 10. Klasse. Hier war der Chor eine gute Hilfe. Einer 12. Klasse gelangen die Gedichte: „Geschöpf nicht mehr . . .“ von Chr. Morgenstern und „Welt und Ich“ von Friedrich Hebbel auf die beschriebene Weise: die Klasse folgte einem Chorführer, jeder einzelne mit eigenster Intensität. „Erlkönigs Tochter“ studierte ich mit einer 7. Klasse so ein, daß ich nach gemeinsamem Erlernen der Ballade die Jungen den Oluf, die Mädchen Erlkönigs Tochter und die Mutter, alle zusammen den Erzähler sprechen ließ. Für eine andere 7. Klasse eignete sich der Michaelsspruch von Fritz Lemmermayer, weil seine schlichte aber kraftvolle Sprache deren auseinanderstrebende Kräfte zusammenrief. Weniger gut gelang der Versuch, mit zwei 9. Klassen gemeinsam den „Hymnus an die Natur“ von Goethe zu sprechen. Diese Prosasprache verlangt eine Bewußtheit für ihre Gestaltung, die dieses Alter noch nicht aufbringen kann. Dagegen arbeitete ich auch mit einer 11. und 12. Klasse gemeinsam an dem „Credo“ von Rudolf Steiner. Wir hatten es etwas gekürzt für die Feier zu seinem 100. Geburtstag. Hier erreichten wir besser, die Gebärden der Sätze durchzuführen, lautlich zu sprechen, und dadurch den gewaltigen Inhalt in einen würdigen Ausdruck zu bringen. Das „Symbolum“ von Goethe, „Auf dem Dom zu St. Stephan in Wien“ von Hebbel, „Vereinsamt“ und „Pinie und Blitz“ von Nietzsche oder „Versuch es . . .“ von Wolfgang Borchert erschienen mir u. a. besonders glücklich für 12. Klassen.

In einer 4. Klasse legte ich ein Stück aus der Edda so an, daß die einzelnen Stabreime entweder mit dem Fuß gestampft oder aber mit den Händen gleichsam gegriffen wurden, so daß die Kraft dieser Sprache, die in der Wiederholung der Laute liegt, wirklich in die Gliedmaßen und somit in die Willenssphäre des Kindes hineinströmen konnten. Ich glaube, die Stäbe können nicht kraftvoll genug gesprochen werden. Am Stabreim erwacht das Laut-Erleben. Dabei ist zu beachten, daß man nicht in den Stab hineindrückt, sondern durch das Greifen mit der Hand, wobei zuerst ausgeholt werden muß, in den natürlichen Schwung und dadurch zur Kraft führt. Andernfalls wird die kindliche Stimme forciert.

Bei dem erstmaligen Sprechen von Hexametern in der 5. Klasse versuchte ich, die atembegleitenden Zäsuren dadurch lebendig zu erhalten, daß ich jeweils ein Kind vor der Klasse einem anderen einen Ball zuwerfen ließ, nachdem „seine“ Gruppe bis zur Zäsur gesprochen hatte. Nach Empfang des Balles begann die andere Gruppe den zweiten Teil der Zeile, in der folgenden Zäsur flog der Ball

zurück usw. Das Atelement, das den Hexameter trägt, wird eine Realität durch das Tun, und vom Kind – wenn auch unbewußt – erlebt. So kann der Hexameter in seiner kosmischen Harmonie wirken und so werden auch die großen Bilder, in denen das Kind jetzt leben soll, Gestalt annehmen. In den Oberklassen wäre es dringend notwendig, daß z. B. ein Homersches Epos mit der nötigen bildhaften, atmenden Breite vom Lehrer vorgetragen wird, da sonst der Schüler nicht in das epische Element eintauchen kann. Es handelt sich hierbei ja darum, daß die epische Kunstform als Ausdruck einer Bewußtseinsstufe der Menschheit erlebt wird.

Eine merkwürdige Erfahrung ist folgende: es sind mir während der sechs Jahre meiner Tätigkeit fast keine Naturtalente begegnet. Das ist zunächst erschütternd. Andererseits ist dadurch ein viel bewußteres Arbeiten möglich. Das wiederholte Üben weckt Hingabe und durch sie Liebe für die Sprache. Ihre schöpferische, bildende Kraft wird diesen Schülern zum Erlebnis, sie können durch sie mehr entfalten als solche, deren eigenes Talent sich vor das Aufnehmen von sprachlichen Gesetzmäßigkeiten schiebt. Sie haben eigentlich wenig Neues entwickelt, während die zunächst Ungeschickten viel mehr inneres Verstehen für Sprache und Gebärde zeigten.

Im ganzen kann man wohl sagen: Verständnis für die Sprachgestaltung ist bis zu einem gewissen Grade da, vorausgesetzt, daß der Sprecher als Mensch voll dahintersteht. Sie wird dann auch in einer Schule selbstverständlich angenommen.

Nun müssen wir uns aber einmal in die Lage des älteren Schülers versetzen. Alles, was während der Schulzeit in den Unterrichtsfächern veranlagt ist, findet Weiterführung und Vollendung in der Umwelt, so daß er sich selbst ein Bild machen kann, sei es von Wissenschaft, Kunst oder Handwerk. Für den Schüler ist die Schule nur Durchgang. Sein Blick richtet sich in die Welt hinaus. Trotz unserer sprachlichen Arbeit in der Schule muß das eben geweckte Verständnis für die Sprache verlorengelassen werden, wenn der junge Mensch in die heutige Sprachwelt eintaucht. Deshalb sollte er die Möglichkeit haben, viel goetheanische Kunst aufzunehmen. Die Sprachgestaltung ist noch nicht Kulturfaktor und führt ein Schatten-dasein. Eurythmieaufführungen sind glücklicherweise schon mehr zur Selbstverständlichkeit geworden. Doch ist es besonders notwendig, daß auch die lebendige Sprache in unser Kulturleben eingreift, um der Ichschwachheit und der Ertötung jeden Sprachgefühls entgegenzuwirken. Wir brauchen deshalb viele Aufführungen von kraftvollen Kunstwerken. Werden sie trotz ihrer geistigen Wirklichkeit lebensnah dargestellt, so brauchen wir uns nicht zu fürchten, daß sie als „klassisch“ oder „unmodern“ abgetan werden. Es ist mehr denn je nötig, daß die Dornacher Schauspielgruppe Reisen unternimmt und wir sie dabei unterstützen. Auch der Sprechchor aus Dornach, dessen Neuartigkeit oft auf Unverständnis stößt, sollte unbeirrt der Macht seiner Überpersönlichkeit vertrauen. Auf diese Weise würden beide Seiten – die unvollständige Schultätigkeit und die Bühnenkunst, die in das

Leben hineinzuwirken die Aufgabe haben – sich ergänzen und gegenseitig beleben.

Die pädagogische Aufgabe sei in folgendem Zitat aus *Rudolf Steiner „Erziehungskunst, Methodisch-Didaktisches“* noch einmal zusammengefaßt:

Wir verdanken vieles in unserem Ichgefühl, daß wir uns als Persönlichkeit fühlen, gerade der Sprache. Und es kann sich schon im Menschen sogar bis zu etwas wie Gebetsstimmung das Gefühl erheben: „Ich höre sprechen in der Sprache um mich her; da fließt die Kraft der Sprache in mich herein!“ Haben Sie dieses Gefühl von der Heiligkeit des Aufrufens des Ich durch die Sprache, dann werden Sie es auch bei den verschiedenen Maßnahmen in den Kindern erwecken können. Und dann werden Sie namentlich das *Ich-Gefühl* bei den Kindern nicht in egoistischer Weise erwecken, sondern in einer anderen Weise. Denn man kann das Ich-Gefühl in zweifacher Weise beim Kinde erwecken. Wenn man es falsch erweckt, dann wirkt es gerade zur Anfachung des Egoismus; wenn man es richtig erweckt, wirkt es zur Anfachung des Willens, geradezu zur Selbstlosigkeit, gerade zum Leben mit der Außenwelt.

Ulrike Brockmann

Spielmöglichkeiten für das Schülertheater

III

Wer auf der Suche nach einer Spielmöglichkeit für seine achte Klasse den Bücherschrank durchstöbert und einsichtigerweise die zahlreichen Bände mit deutschen Klassikern unaufgeschlagen läßt, wird sich vielleicht zu Shakespeare flüchten. Allein schon die Personenverzeichnisse der einzelnen Stücke wirken verführerisch. Hätte er auch in seiner Klasse mehr als fünfzig Schüler, hier kann er sie alle unterbringen. Aussondern wird er zuerst als für Laien jeden Alters unspielbar die großen Tragödien und die Königsdramen. Die Römerdramen wird er lieber einer zwölften Klasse überlassen wollen. Verzichten wird er auch auf Lustspiele wie „Maß für Maß“, „Ende gut, alles gut“ oder „Der Widerspenstigen Zähmung“ ihrer Themen wegen, auf den „Kaufmann von Venedig“ wahrscheinlich von vornherein. Aber schon hoffnungsvoller wird er sich den „Sommernachts Traum“, „Was Ihr wollt“ und „Wie es Euch gefällt“ betrachten. Auf den ersten Blick scheint alles harmlos. An der Handlung ist nichts Unpassendes, einzelne Sätze könnte man streichen. Überhaupt wird niemand auf den Gedanken kommen, einen Shakespeare-Text unbearbeitet spielen zu wollen. Man kann die Handlung vereinfachen, manches zusammenziehen und sich ein hübsches Stückchen zusammenbasteln mit Märchenstimmung, Poesie, Ernst und vielen Späßen. Kann man es wirklich?

Es gibt eine Bearbeitung für jugendliche Laien von „Wie es Euch gefällt“: „Das Spiel von Celia und Rosalinde im Ardennerwald“. Die Bearbeitung ist

nicht ungeschickt. Sie nimmt aus dem vielfach verschlungenen Gewebe nur einen Strang heraus und entwickelt folgerichtig und durchsichtig das Geschick der beiden Mädchen, ihre Verbannung, ihr Schäferleben im Ardennerwald, ihre Liebesgeschichten mit glücklichem Ausgang. Aber auf diesem nun ganz und gar verharmlosten und verniedlichten Stück liegt die Sprache Shakespeare-Schlegels wie ein kostbarer und faltenschwerer Mantel auf einer Kinderpuppe. Die Handlung ist einfach geworden, so einfach, daß sie kaum noch reizvoll ist. Aber was macht man mit Versen wie diesen: „Im Augenblick, da zwischen uns, vom ersten bis zum letzten, nun Tränen die Berichte mild gebadet, wie ich gelangt an jenen Ort – gebannt, bedroht von Herzog Friedrichs Rache – geleitet’ er mich zu dem edlen Herzog, der frische Nahrung mir und Speise gab, der Liebe meines Bruders mich empfehlend, der mich zugleich in seine Höhle führte.“ Glaubt wirklich jemand, man könnte einem jugendlichen Laien beibringen, einen solchen Satz – es ist ein zufällig herausgegriffener – zu sprechen? Aber abgesehen davon, die Verschlungeneheit der Syntax, die Pracht der Worte und der Glanz des Melodiebogens passen nicht mehr zu dem gradlinigen und primitiven Vorgang. Inhalt und Form sind nichts Getrenntes. Man kann nicht das eine beliebig verändern und das andere nicht. – Schwierig ist in dieser an und für sich tatsächlich gelungenen Bearbeitung vor allem auch die Figur des Probstein. Von einem Jugendlichen gleich welchen Alters dargestellt, ist es fast das Peinlichste, was es auf einer Schülerbühne geben kann. Entweder versteht der Spieler nicht, was er zu sagen hat, oder wenn er es versteht, wird er es vorziehen, das der versammelten Schulgemeinde nicht zu verraten. Es liegt auch nicht nur an den Sätzen, die Probstein sagt, es liegt an der ganzen Figur und an der Funktion, die sie im Stück hat.

Der Begriff der Funktion zeigt nun aber die größte Schwierigkeit, die in jeder Kürzung und Bearbeitung von literarischen Kunstwerken liegt. Besonders aber bei Shakespeare ist alles auf alles bezogen, keine Figur steht für sich, und wenn man eine herausnimmt, verliert die Gegenfigur ihren Halt. Und doch gibt es nicht ein Lustspiel von ihm, in dem nicht die eine oder andere Person ihrer Funktion und ihrer ganzen Wesenheit nach für jugendliche Laien nicht darzustellen ist.

Zu diesen Problemen, die jede Shakespeare-Bearbeitung in sich birgt, kommt aber etwas, das sich nicht so sehr auf die Lustspiele bezieht, sondern auf die Romanzen, vor allem auf „Cymbeline“ und den „Sturm“. Das Thema aller Barockdichtung ist die Scheinhafteigkeit der irdischen Wirklichkeit: In dieser Welt, so lehrt sie, ist alles Täuschung. Was hoch erscheint, ist in Wahrheit niedrig; was gut, böse; der Mensch kann nur das Kleid der Dinge erkennen; die Schlüsse, die er aus der äußeren Erscheinung zieht, sind Trugschlüsse; jedes Urteil ist Irrtum. Nun ist zweifellos eine der entscheidendsten und erschütterndsten Erfahrungen, die jedes heranwachsende Kind im Alter zwischen zwölf und vierzehn macht, das Erlebnis des Irrtums, des Auseinanderfallens von Schein und Wahrheit.

Die Dinge, Bäume, Flüsse, Mond und Sterne sind nicht das, was sie scheinen, aber auch die Menschen, die Eltern, Lehrer, Freunde werden zwielichtig, sie sind Rollenträger und hinter ihrem Kostüm steckt etwas Anderes, Unerkennbares, das eigentlich Wesenhafte. Es dauert lange und ist im Grunde eine Alterserfahrung, zu wissen, daß Rolle und Wesen, Schein und Wahrheit nicht zufällig zusammengetroffen, sondern Form und Gehalt eines und desselben Prinzips sind. Diese Alterserfahrung ist unübertragbar. Es ist der Sinn aller wahren Erfahrungen, daß man sie machen muß, daß sie einem nicht abgenommen werden können durch Belehrung. Andererseits ist es die eigentliche Aufgabe der Dichtung, Zustände, die der gewöhnliche Mensch halb unbewußt, verwirrt und gequält erfährt, ihm im Spiegel durchschaubar und irgendwie enträtselt zu zeigen. Wenn nun das Grunderlebnis der Vierzehnjährigen das der Scheinhaftigkeit der Welt ist, könnte für dieses Alter die Darstellung von Dramen, die jenes Erlebnis zum Thema haben, eine Aufgabe bedeuten.

Cymbeline, ein Märchenkönig eines märchenhaften Britanniens, hat in zweiter Ehe eine schlechte Frau geheiratet, die einen arroganten, dümmlichen Sohn, Cloten heißt er, mit in die Ehe brachte. Ihn wünscht sie mit Imogen, der Tochter Cymbelines, zu verheiraten, damit er die Königskrone erbt. Imogen hat aber ohne Wissen des Vaters und der bösen Stiefmutter sich bereits dem britischen Edelmann Posthumus vermählt. Zornig erklärt der König diese Ehe für ungültig, verbannt den unerwünschten Schwiegersohn aus seinem Reich und sperrt Imogen ein, um sie den Wünschen seiner Frau, von der er abhängig ist, gefügig zu machen. Imogen bleibt aber fest. Soweit geht die Exposition der einen Handlung. Dann beginnt eine zweite: Ein Gesandter aus Rom fordert den Tribut, den die Briten schuldig sind. Gegen den Willen des Königs verweigern die Königin und ihr ungeratener Sohn in albernem und überflüssigem Stolz jede Zahlung und fordern so leichtfertig den Krieg heraus.

Hier setzt wieder die zweite Handlung ein, und zwar befinden wir uns nun in Rom, wo der verbannte Posthumus einen Kreis von Freunden gefunden hat. Unter diesen jungen Leuten, die mehr Engländer als Römer sind, spielt die rührende Liebesgeschichte eines Franzosen eine gewisse symbolische Rolle. In einem Streitgespräch über die Leichtfertigkeit der Frauen steigert sich Posthumus in eine Wette hinein, deren Gegenstand die Ehre Imogens ist. Wenn sein römischer Freund Imogen, wie er prahlt, verführen könne, soll er gewonnen haben. Der Verführer-Freund schiffet sich nach Britannien ein, gelangt an den königlichen Hof und wird zu Imogen gelassen. Als er an Imogens Haltung merkt, daß er seine Wette weder durch seine persönlichen Reize noch durch Verleumdung ihres Gatten – er habe ein Verhältnis in Rom – gewinnen wird, greift er zur List, läßt sich nachts in einer Kiste in Imogens Zimmer tragen, raubt ihr ihren Ehering, verschafft sich jede gewünschte Kenntnis von ihrem Zimmer und von körperlichen Details und kehrt siegesgewiß nach Rom zurück. Posthumus gibt seine Wette verloren und will sich rächen. Er beauftragt seinen alten Diener, den er bei Hof zurückgelassen hat, Imogen zu töten. An sie selbst schreibt er, sie solle zum Hafen Millford sich durchschlagen, er würde nach Britannien zurückkehren. Imogen und der Alte fliehen nachts aus dem Schloß und machen sich auf die Reise. Unterwegs erzählt ihr der Diener von seinem unglücklichen Auftrag. Da beginnt Imogen ihrerseits an Posthumus' Treue zu zweifeln und erinnert sich an seine angebliche Liebschaft in Rom. Der alte Diener rät ihr, als Jüngling verkleidet weiter nach Millford zu wandern. Er kehrt ins Schloß zurück.

Nun beginnt die dritte Handlung, die eine eigene Vorgeschichte hat. Vor Jahren sind Cymbelines junge Söhne aus ihrem Kinderzimmer verschwunden, keine Spur ist je von ihnen gefunden worden. Es hat sie aber ein britischer Großer, der in Ungnade gefallen war, geraubt, um sich am König zu rächen. Er lebt mit ihnen nun schon fünfzehn Jahre in einer Höhle ein urzeitliches Natur- und Jägerleben, fern von aller Zivilisation. Zu ihnen gelangt – und von hier an werden alle drei Handlungen kunstvoll miteinander verschlungen – die verkleidete Imogen und wird freundlich aufgenommen. Als sie einmal allein zurückbleibt, nimmt sie, weil sie sich elend fühlt, eine Arznei. Die böse Stiefmutter, die es dem Diener gab, hielt es für Gift, der Diener wiederum, der es Imogen weiterreichte, für ein Heilmittel. In Wirklichkeit aber war es nichts als ein Schlaftrunk. Inzwischen kommt der Sohn der Königin auf der Verfolgung Imogens, zu der er ein altes Kleid des Posthumus angezogen hat, auch zu der Höhle. Dort trifft er auf einen der jungen Königs-söhne. Der schlägt ihm nach einem heftigen Wortwechsel den Kopf ab und versteckt die Leiche im Wald. Imogen wird in der Höhle gefunden und für tot gehalten. Der Pflegevater und die Knaben bahren sie auf und zu ihren Füßen den Erschlagenen in den falschen Kleidern. Imogen erwacht, sieht den Toten und hält ihn für Posthumus. Im selben Augenblick erscheint der Feldherr der Römer mit seinem Heer, um von den Briten den geschuldeten Tribut mit Gewalt zu holen. Die immer noch verkleidete Imogen verdingt sich bei ihm als Diener. Mit den Römern ist Posthumus gekommen. Bei Beginn des Kampfes legt er sein römisches Kleid ab und kämpft auf seiten der Briten. Mit seiner Hilfe und der der drei Höhlenbewohner fällt der Sieg in der schon fast von den Römern gewonnenen Schlacht an Cymbeline.

Am Schluß stehen die gefangenen Römer vor dem König, unter ihnen der Verleumder der Imogen, der die Wette gewann, Imogen als Diener des römischen Feldherrn und Posthumus, der nach gewonnener Schlacht wieder römische Kleider anlegte. Auf seiten der Briten stehen die beiden Jungen mit ihrem Pflegevater. Alle Irrtümer klären sich. Posthumus und Imogen finden sich wieder, der König erhält seine Söhne, die Gefangenen werden freigelassen, der Krieg wird beendet, der Tribut an die Römer weiterbezahlt.

Diese in einem komplizierten und verschlungenen Muster aufgebaute Handlung beruht in allem auf der Scheinhaftigkeit der Wirklichkeit. Ein in jeder Barockdichtung auftretendes Symbol für die Unzuverlässigkeit der Erscheinungswelt ist das Kleid. Cloten trägt die Kleider des Posthumus, das Mädchen Imogen die Tracht eines Jünglings, Posthumus wechselt zweimal sein Gewand. Jeder wird von den andern als der genommen, dessen Kleid er trägt. Die beiden Höhlenkinder scheinen Wilde zu sein, sind aber Königssöhne. Posthumus scheint es, daß Imogen ihm treulos sei, Imogen scheint es, daß Posthumus sie betrüge. Was dem König als Wahrheit erschien, die Liebe seiner Frau, wegen der er sich ihr unterwarf – diese Unterwerfung ist die eigentliche Triebfeder der ersten und der zweiten Handlung –, erweist sich als vorgetäuscht. Die Täuscherin selbst endet im Wahnsinn, dem eindeutigsten Symbol für weltlichen Irrtum. Ein Irrtum ist aber auch der Krieg, obwohl er gewonnen ist. Und so spricht denn auch Posthumus in der tiefsinnigen Szene mit seinem Kerkermeister von „Irrsal seines Lebens“, das dem Traum gleich sei, den er geträumt, und wechselt die Begriffe Ketten, Freiheit und Leben, Tod gegeneinander aus: Was Ketten scheint, ist Freiheit, was Tod scheint, Leben.

Wie könnte dieses Stück bearbeitet werden, so daß es seine Grundmelodie behält und doch einfach und durchsichtig wird? Von den drei Handlungen kann man keine herausnehmen. Streicht man die Kriegsgeschichte, müßte man einen völlig neuen Schluß erdenken. Löst man die Natur-Höhlen-Handlung aus dem Zusammenhang, verliert man, auch wenn man es auf andere Weise fertigbrächte, Imogen vom angeblichen Tod ihres Mannes zu überzeugen, die einzigen Szenen, die einem Jugendtheater ohne Änderung angemessen erscheinen, die Begegnung der jungen Leute und die poetische Totenfeier für Imogen. Die Haupthandlung ist allein für sich wegen ihres Inhaltes ungünstig. Sie stammt aus einer Novelle von Boccaccio. Shakespeare adelt die Frivolität des Vorganges durch die Weltläufigkeit und noble Haltung seiner Personen. Aber ohne die Atmosphäre von Vornehmheit und Glanz, die von seinen jugendlichen Adligen ausgeht, ohne die intelligente Dialektik des Streitgespräches, das in der Wette gipfelt, bleibt der ganze Vorgang peinlich und im Grunde unverständlich. Aber gerade die Atmosphäre von „Königen und großen Herren“, in der jedes Shakespearesche Stück lebt, wie es Hofmannsthal in seinem schönen Aufsatz unter diesem Titel schildert, ist von Schauspielern selten, von Laien kaum, von Schülern niemals zu beschwören. Eher könnten sie einen Othello oder einen Macbeth spielen als irgendeinen von diesen vornehmen, höflichen, bis zum Exzeß verspielten, klugen, jungen Herren.

Will man Cymbeline mit Schülern aber doch spielen wegen des Grunderlebnisses von der Scheinhaftigkeit der Welt, so gibt es eine Bearbeitung von Willi Aeppli. Aeppli verlegt den Schauplatz ganz nach Britannien. Alle in Rom spielenden Szenen fallen fort. Dafür berichtet der intrigante Verführer in einem Monolog von dem, was sich in Rom abgespielt hat. Das nimmt dem Vorgang etwas von seiner Peinlichkeit, macht ihn aber nicht verständlicher. Im übrigen folgt die Bearbeitung der Szenenfolge Shakespeares, kürzt nur jede einzelne Szene auf das Notwendige, das zur Handlung gehört. Dadurch entsteht eine lange Reihe sehr kurzer Szenen, in denen nun die langbögigen Sätze Shakespeares keinen rechten Atemraum haben und etwas Asthmatisches bekommen. Die Szene mit dem Kerkermeister am Schluß ist weggefallen, auch die Göttererscheinung und das Orakel, die den irdischen Vorgängen den eigentlichen Gleichnischarakter geben. Wenn man dieses Stück spielen will, muß man es auf einer Stilbühne ohne Szenenvorhang aufführen. Schüler können schwer über Pausen hinwegspielen. Dazu haben sie, das ist selbstverständlich, nicht die genügende Intensität. In Cymbeline sind außerdem, das gehört auch zu einer Grundmelodie, die üblichen Begriffe von Zeit und Raum aufgehoben. Niemand soll fragen, wie lange brauchte man eigentlich zur Zeit des Augustus von Rom nach Britannien. Rom liegt hier nicht in Italien, und Britannien ist nicht England, und nach Monaten, Wochen, Stunden soll nicht gerechnet werden. Darum spielt man am besten auf einer nach oben gestaffelten Bühne mit nur angedeuteter Ortsangabe in fließenden

Übergängen von Szene zu Szene. Leicht wird eine Darstellung dieses Stückes nie sein, und ob die Arbeit an ihm den Schülern das einbringt, was man möchte und wofür die Mühe sich lohnt, scheint immerhin zweifelhaft.

Alles aber, was über Cymbeline gesagt ist, gilt in erhöhtem Maße auch für den „Sturm“, der dasselbe Grundthema noch sublimierter und mit tiefer Melancholie behandelt. Der Sturm hat überdies eine besondere Gefahr für die Schülerbühne. Man kann mit Schülern Lustspiele spielen und Tragödien. Was eigentlich nicht geht, ist die Mischung von beiden. Lustspiele sind nur lustig, wenn die Spieler ernst und sachlich sind. Die komischen Personen in Trauerspielen aber sind komische Chargen, gerade das, was Laien nicht darstellen sollten. Von Schülern gespielte Trunkenbolde zum Beispiel sind meistens eine verdrießliche Verlegenheit für den Zuschauer und eine pädagogische Gefahr für den Schüler. Es sollte einen nachdenklich machen, daß die Schülerbühne der Vergangenheit Narren und stark chargierte Rollen nicht von Laien, sondern von dazu engagierten Jahrmartsgauklern spielen ließ.

Das Thema von der Scheinhaftigkeit der Welt ist von Shakespeare wie alle Themen, die in seiner Zeit lagen, am tiefsinnigsten und kunstvollsten behandelt worden. Seine Gestaltung aber ist auch am schwersten sinnfällig zu machen. Einfach und symbolisch zeigt Calderon dasselbe Thema in seinem „Großen Welttheater“. Von diesem Stück gibt es eine Bearbeitung von Hofmannsthal, die für die Schülerbühne weniger geeignet ist, weil sie von vornherein, wie alle Stücke aus der mittleren Periode Hofmannsthals, für bestimmte große Schauspieler geschrieben ist; es gibt aber auch eine reizende, naive und poetische von Eichendorff.

Der „Meister“ gibt der „Welt“ den Auftrag, den Menschen ihre Rollen zu verteilen und ihnen das Kostüm zu leihen für die kurze Zeit, die sie auf Erden weilen. Da kleidet nun die Welt den König ein, die Schönheit, den Weisen, den Reichen, den Bauern und den Bettler. Jeder übernimmt teils willig, teils unwillig seine Rolle und spielt sie eine kurze Zeit, bis einer nach dem anderen wieder abberufen wird und die Abzeichen seiner Rolle der Welt zurückgibt. Der Bettler und der Weise, die in ihrem Leben nichts galten und nichts hatten, werden zum Tisch des Meisters geladen, die anderen haben ihren Lohn in diesem Leben gehabt.

Auch dieses Stück kann man nicht ganz so spielen, wie es dasteht. Am Anfang muß gekürzt und am Schluß muß gekürzt und geändert werden. Da man den „Meister“ kaum von einem Schüler allein spielen lassen kann, läßt man seine Verse vielleicht, um ihnen Abstraktion und Gewicht zu geben, von einem Chor sprechen, den man auf der erhöhten Hinterbühne postiert. Die einzige Handlung des Stückes ist die Einkleidung und Entkleidung der Rollen. Dabei lernen die Schüler auf sinnfällige und überzeugende Art das Spiel mit Requisiten. Das Rollenspiel selbst ist kurz mit ganz wenig Dialogen. Jeder Spieler hat, ehe er von der Weltbühne abtreten muß, ein leicht sprechbares und poetisches Sonett zu sagen. Das Ganze dauert eine halbe bis eine dreiviertel Stunde. Man kann den

Text aber mit beliebig viel Musik untermalen und begleiten, ja zu einer kleinen Oper ausgestalten.

Das großartigste, aber auch nicht ganz einfach darzustellende Drama von dem falschen Schein der Welt ist der „Cenodoxos“ von Jacob Bidermann, eine lateinische Schulkomödie aus dem Jahre 1602, die bald nach ihrem Erscheinen in deutsche Knittelverse – mit die besten, die es in deutscher Sprache gibt – übertragen wurde.

Cenodoxos, der Doktor von Paris, ein Jurist, gilt in der ganzen Stadt als der klügste, hilfsbereiteste, großzügigste Mann. Er wird von allen bewundert und geliebt. Im Grunde ist er aber engherzig, geizig, eitel, egoistisch und auf nichts bedacht, als seinen äußeren Schein zu wahren. Er ist begleitet von seinem Schutzengel, der ihn retten möchte, und von seiner Selbstliebe, die ihm sein Handeln diktiert und auf die er als einzige hört. Wir erleben ihn im ersten Teil in seinem Glanz, begleitet von Freunden, im Gespräch mit Gelehrten, sehen, wie er, als er sich unbeobachtet glaubt, einen Bettler wegstößt, in dem Augenblick aber, als fremde Menschen erscheinen, sich als Mitleidigen ausgibt, und so fort. Im zweiten Teil schickt ihm sein Schutzengel die Krankheit, um ihn zur Einsicht zu bringen. Aber auch da zwingt ihn die Eitelkeit dazu, trotz Qual und Schmerzen den tapferen Stoiker zur Bewunderung aller darzustellen, und als der Tod ihn schließlich umfängt, spielt der Gottferne noch zum Schluß seinen Freunden und Schülern das große Theater eines gottergebenen Sterbens vor. Erst nach seinem Tode, als seine Freunde zu seinem Begräbnis singen, verrät ihnen die Stimme des Toten zu ihrer grenzenlosen Erschütterung, daß ihr bewundertes Vorbild ein in der Ewigkeit Verlorener ist.

Das Stück spielt auf einer Straße mit mehreren Häusern, zu denen Stufen heraufführen. Das mittlere Haus ist das des Doktors, das im zweiten Teil geöffnet werden muß, damit man in das Innere sehen kann. Im ersten Teil muß die Straße dauernd belebt sein: spielende Kinder, schwatzende Hausfrauen, Straßensänger, Scherenschleifer, Polizisten, alles, was man nur irgend hat, kann man auf die Bühne bringen und sich sinnvoll und geordnet bewegen lassen. Im ersten Teil sind in die Handlung eine Menge alter echter Lustspielszenen eingestreut. Ein pffiffiger Diener, ein genasführter Parasit, ein raffinierter Einschleichdieb, alle möglichen Lustspieltypen kommen vor. Alle diese Einzelszenen sind erstaunlich prägnant und sehr viel kultivierter als ähnliche Szenen bei Hans Sachs geformt. Eine gewisse Schwierigkeit bieten die allegorischen Figuren. Man sollte sie nicht auf der Bühne auftreten lassen, sondern vielleicht auf die erste Reihe des Zuschauerraumes setzen und von dort ihre Ratschläge hinaufrufen lassen. Ganz so fremd wie früheren Generationen sind solche Figuren dem heutigen Theater nicht mehr. Wir kennen vor allem aus den späten Dramen von O'Neill die dramatischen Personen, die sich in vorgestellte und wirkliche teilen und die das, was sie glauben, in der Öffentlichkeit sagen zu müssen, und das, was sie wirklich denken, hintereinander sprechen. So etwas Ähnliches liegt im Cenodoxos auch vor. Im zweiten Teil, der geradlinig, schnell und erschreckend auf das Ende hin

gespielt werden muß, bleibt die Straße leer. Der Schluß muß musikalisch untermalt werden.

Das, was hier erzählt wurde, ist nur ein Drittel des eigentlichen Stückes. Das Original spielt auf einer dreigeteilten Mysterienbühne. Die Mitte hat die Welt, hier also die Straße in Paris, die linke Seite die Hölle mit Teufeln, die rechte der Himmel mit Christus und den Engeln. Während des ganzen Stückes streiten sich die Teufel und die Engel um die Seele des Cenodoxos. Den Schluß bildet das Totengericht mit der endgültigen Verdammung des Doktors. Hölle und Himmel können wir heute nicht mehr spielen, wenigstens nicht auf einer Schülerbühne, aber die Welt allein bietet noch Dramatisches und Erschütterndes genug, um es mit diesem Drittel zu versuchen. Allerdings müßte der, der das Stück einstudieren wollte, eine gewisse Theatererfahrung haben, ganz von selbst spielt es sich nicht.

Von Ben Jonson, dem Zeit- und Volksgenossen Shakespeares, gibt es ein realistisches Stück: „Der Bartholomäus-Markt“. Der Friedensrichter von Smithfield geht verkleidet auf den Jahrmarkt, um endlich hinter die Schliche der Taschendiebe zu kommen. In dem Gewimmel des Jahrmarkts verfolgt er ehrenwerte Herren als Taschendiebe, tatkräftig von den eigentlichen Dieben unterstützt, die er wiederum für ehrenwerte Herren hält. Alles ist in Wahrheit anders, als es ihm scheint. Zuletzt, als er selbst verfolgt wird, erkennt er, der sich bisher immer für gerecht hielt, wie wenig der Mensch imstande ist, hinter den Schein der Dinge zu kommen, wie zweifelhaft irdische Gerechtigkeit sein kann und wie Gutmütigkeit und Nachsicht gegenüber menschlichen Gebrechen die rechte Haltung für einen weltlichen Richter sind. Was in dem Stück sich sonst noch abspielt, ist aus Gründen des Anstandes hier nicht zu erzählen. Hinreißend ist nur noch die Gestalt des Junker Närrisch, der begleitet von seinem verärgerten Erzieher in kindlicher Freude den halben Jahrmarkt aufkauft und von dem Taschendieb bei jeder Gelegenheit bestohlen wird. So wie es ist, ist das Stück für jede Bühne heute unaufführbar. Aus den Motiven aber und inspiriert von Jonsons plastischer und genauer Diktion könnte einmal ein des Schreibens Kundiger ein schönes, ernstes Lustspiel für die Schülerbühne machen.

Was unterscheidet nun eigentlich Shakespeare von seinen Zeitgenossen, die doch auch Dichter gewesen sind? Alle anderen Dramatiker seiner Zeit dichten bei aller Buntheit der Ereignisse, aller Farbigkeit der Einfälle im Grunde Lehrstücke. Sie wollen den Zuschauer zwar auch erfreuen, fesseln und erschüttern, aber appellieren dabei an seine Vernunft und sein Gewissen. Ihre handelnden Personen sind um des Vorgangs willen erfunden, den sie zeigen sollen. Sie leben nicht aus sich heraus, sondern haben nur soweit Existenz, wenn auch oft eine lebensvolle und realistische, als sie zur Sichtbarmachung eines beispielhaften Ereignisses existieren. Bei Shakespeare gibt es keine Handlung, für deren Darstellung handelnde Personen erfunden sind, noch Personen, Charaktere, um die eine

Handlung aufgebaut ist. Diese geheimnisvolle Einheit von Handlung und Handelnden ist das Besondere bei Shakespeare und erklärt seinen ungeheuren Einfluß auf die dramatische Kunst des 18. und 19. Jahrhunderts, gleichzeitig aber auch, warum Shakespeare, der Theaterdichter, auf dem Theater am seltensten in seiner Größe erscheint. Denn entweder erobert sich ein Schauspieler eine Rolle und spielt den ganzen Menschen, an dem aber die Handlung wie etwas Zufälliges hängt, oder der Handlungsablauf drängt sich vor, und die Handelnden sind keine Menschen mehr, sondern nur noch Figuren. Nun ist aber das Höchste, was Schüler auf der Bühne erreichen können, die Darstellung, das Zeigen eines Vorganges. Wenn aber auf der Schülerbühne Shakespeares Dichtungen nicht zu erfüllen sind, so braucht sie darum noch nicht auf Shakespeares Stoffe zu verzichten.

Eva Ultsch: Das Spiel von Celia und Rosalinde im Ardennerwald. Bärenreiter-Laienspiele Nr. 219.

Calderon: Das große Welttheater (bearbeitet von Eichendorff). In: Calderons Ausgewählte Werke Band X. Leipzig, Hesse und Becker Verlag; Eichendorff, Gesammelte Werke. Cotta Verlag, Stuttgart 1961.

Jakob Bidermann: Cenodoxos. Deutsch von Joachim Meichl. In: Deutsche Dichtung des Barock. Carl Hanser Verlag, München.

Ben Jonson: Der Bartholomäus-Markt. In: Ben Jonson, Dramen. Bruno Cassirer Verlag, Berlin.

Elisabeth Weißert

Der junge Mensch und die Bewegung

Seit einer Generation hat sich das Bild des heranwachsenden Menschen grundlegend gewandelt. Das ist ja auf den verschiedensten Gebieten festzustellen. Sehr deutlich zeigt es sich aber, wenn man die Kinder beim Spiel beobachtet. Früher spielten die Kinder mehr mit dem Gemüt; was sie taten, war Ausdruck des mittleren Menschen, und die Spiele, die man damals bevorzugte, gaben für das Gemüt auch etwas her. Heute ist an die Stelle des innerlich erfüllten Spielgeschehens eine Art Betriebsamkeit getreten. Es ist nicht mehr so, daß der seelische Impuls hinter dem kindlichen Tun steht, sondern eine Art dumpfer Willensüberschuß drängt zur Bewegung hin.

Die Kinder können nicht mehr so richtig spielen, d. h. mit dem ganzen Herzen dabei sein, sondern wollen sich in der Hauptsache ordentlich austoben. Um diesen Bewegungshunger zu stillen, hat man in vielen Städten das Spiel organisiert, d. h. man hat Spielplätze angelegt. Hier finden die Kinder etwas, was sie anregt, sich zu betätigen. Die Rutschen, Schaukeln, Klettergerüste und Turngeräte fordern es auf, etwas zu tun. Aber was man hier wahrnehmen kann, ist selten das, was man vom kindlichen Spiel eigentlich erwartet. Das kann einem klar werden, wenn man sieht, wie die Kinder dort nicht miteinander, sondern nebeneinander spielen. Es werden immer die gleichen Bewegungsvorgänge wiederholt, das Kind wird im

Rahmen der vorhandenen Bewegungsmöglichkeiten recht geschickt. Aber diese Geschicklichkeit wächst sich im Laufe der Zeit zur Routine aus und damit zum seelischen Leerlauf.

Bis zum achten Lebensjahr hat das freie Spiel an den Geräten noch eine Bedeutung, aber dann muß etwas Neues hinzukommen. Bis zu diesem Zeitpunkt etwa haben die Kinder noch etwas um sich herum, was sie daran hindert, ihr Spiel in die Bewegungsschablone abgleiten zu lassen. Bis dahin nehmen sie noch die moralische Gebärde mit auf, die allem Geschehen innewohnt, auch dem Spielgeschehen. Mit der Bewegung wird noch das Urbildhaft-Moralische aufgenommen, und ganz gleich wie oft eine Bewegung wiederholt wird, die Seele wird immer wieder stark davon beeinflusst, man ist ganz „drin“.

Diese Art des Erlebens ändert sich mit dem neunten Jahr. Es ist der Zeitpunkt, in dem sich das Kind bewußter als seelisches Eigenwesen erlebt und deutlich spürt, daß es nicht nur eine äußere Welt gibt, nach der man sich zu richten hat, sondern daß auch eine innere Welt existiert, nämlich die der eigenen Vorstellungen. Jetzt hat das äußere Bild keine zwingende Macht mehr, jetzt ist man von der Bewegung nicht mehr so in Anspruch genommen wie früher, sondern kann sich davon frei machen. Ganz dabei ist man nur noch, wenn das, was man tut, auch von innen her gewollt wird. Wenn das Kind etwas tun muß, was diese innere Beziehung nicht hergibt oder wozu es eine solche Beziehung nicht herstellen kann, empfindet es das als langweilig. Bestimmte Vorstellungen, bestimmte innere Bilder müssen mit dem äußeren Vorgang verknüpft werden können, dann ist es richtig. In diesen Bildern lebt das Kind, und man kann ihm keinen größeren Gefallen tun, als wenn man ihm die Möglichkeit gibt, diese Bilderwelt praktisch, d. h. innerhalb der Raumeswirklichkeit, auszuleben. Je nach dem Alter verlangt das Kind verschiedene Bilder, mit denen es seine Phantasie beschäftigt, aber allen diesen Bildern ist eines gemeinsam, sie haben eine Beziehung zum eigentlichen Leben der Seele.

Zu einem bestimmten Zeitpunkt spielen die Kinder so furchtbar gern „Räuber und Prinzessin“. Warum tun sie das? Weil sowohl der „Räuber“ wie auch die „Prinzessin“ als reale Seelenkräfte in ihnen vorhanden sind. Das Urbild der reinen Seele lebt in der Gestalt der Prinzessin, die Egoität des eigenen Innern tritt dem Kinde als Räuber entgegen. Es ist ein seelisches Spannungsfeld im Kinde selbst vorhanden, welches durch diese beiden Gestalten begrenzt wird. Vom zehnten, elften Jahr an macht sich ein Dualismus im Kinde bemerkbar, der nach Ausdruck, Gestaltung und Lösung verlangt. Es ist ja nicht so, daß das Kind grundlos plötzlich dieses oder jenes tun möchte, sondern ganz reale Ursachen stecken dahinter, wenn es sich hingezogen fühlt zu diesem oder jenem Tun.

Das sollte man bedenken, wenn man Spielplätze baut. Diese allein genügen noch nicht, damit ist das Spielproblem noch nicht gelöst; es genügt nicht, einfach

etwas hinzustellen und zu sagen: nun sieh zu, wie du fertig wirst! Das ist erst die eine Hälfte, die andere beginnt dort, wo man sich mit dem Kinde beschäftigt und seine Phantasiekräfte anregt. Das neunte Jahr ist eine Art neuralgischer Punkt; hier muß etwas geschehen, was die Kräfte des Kindes von innen her packt, und geschieht das nicht, dann wird der Keim gelegt für eine beginnende Leere, die in den späteren Jugendproblemen so verheerende Folgen zeitigt. Das Äußere allein tut es nicht, da mögen wir die herrlichsten Spielplätze bauen und allen Aufwand treiben, der nur denkbar ist, es fehlt doch etwas und das Kind muß seelisch hungern, wenn wir nicht auch seine Seele beschäftigen.

Es muß einem als Eltern, als Pädagogen und Erzieher gelingen, das Bedürfnis nach vertieftem Erleben im Kinde fest zu verankern, und keine Zeit ist dafür so gut geeignet, wie die Spanne zwischen dem neunten und zwölften Lebensjahr. In diesen vier Jahren muß man etwas ungemein Wichtiges lernen, üben und zur Fähigkeit ausbilden, was für das ganze spätere Leben von entscheidender Bedeutung ist. Man muß dafür sorgen, daß die Vorstellung nicht im Kopf stecken bleibt, sondern den ganzen Menschen ergreift, man muß durchdrungen sein von dem, was in einem lebt. Abstrakte Gedanken können diese Wirkung nie haben, wohl aber bildhafte Vorstellungen, die eine besondere Eigentümlichkeit aufweisen. Nicht jede bildhafte Vorstellung wirkt im positiven Sinne auf das Gemüt des Kindes, es müssen Bilder sein, die aus einer ganz bestimmten Sphäre des Geistig-Seelischen stammen und zwar aus der Weisheit, besser gesagt aus der Lebensweisheit. Ob es die Märchen sind, die Fabeln, die Heldengeschichten oder die Abenteuer des Odysseus, ob es selbst erfundene Geschichten sind oder sonst etwas, eines muß im Hintergrunde mitschwingen: das Wissen oder Ahnen der Geheimnisse des Lebens. Nur solche Menschen, die mit ihrer Seele eintauchen können in die Sphäre der lebendigen Wahrheit, können solche Bilder konzipieren, die auch beim Kinde wirklich in die Tiefe dringen.

Es werden heute ungeheure Anstrengungen gemacht, die Kindesseele frühzeitig zu vergiften. Wenn es die Absicht gewisser Mächte sein sollte, seelische Regungen im Kinde auszulöschen und zwar so radikal wie nur irgend möglich, dann kann man nur sagen, daß da wirklich ganze Arbeit geleistet wird. Was findet man denn in den „Comics“ und ähnlichen Bildstreifen, die in millionenfacher Auflage auf die kindliche Seele einwirken? Nichts, aber auch gar nichts anderes findet man darin, als die Darstellung des Lebens, wenn dieses abgeschnitten ist von jener Weisheit, von der hier die Rede war. Die Seele des Kindes wird hingelenkt auf Dinge, die nur mit dem Vergänglichen zu tun haben, in unendlichen Bilderfolgen wird immer wieder dargestellt, wie das Ego sich benimmt, was es sich wünscht, was es begehrt, wie es sich seiner Haut wehrt, wie es zu seinen Zielen gelangt, und diese Bilder prägen sich ein, sowohl dem Inhalt, wie der Form nach.

Es wird ein Leben geschildert, das grundsätzlich allem entgegenwirkt, was im

Sinne von Rudolf Steiners Formulierung als Ausdruck der „Moralischen Phantasie“ empfunden werden könnte. Dadurch wird nur die eine Seite im Kinde angesprochen, die Egoität, daneben gibt es nichts anderes. Und so wird etwas zugedeckt, was eigentlich aufblühen möchte; denn in keinem Alter hat die Seele ein solches Bedürfnis, sich mit Impulsen zu durchdringen, die einer höheren Ordnung entstammen, wie in den genannten vier Jahren. Sie liebt das Kühne, Große, Helle, Strahlende und gerade nicht das auf den eigenen Vorteil Bedachte und hat auch gar kein Interesse mehr an den sensationell aufgemachten Bildstreifen, wenn ihr die rechte Nahrung geboten wird. Diese Erfahrung kann ja jeder immer wieder machen, der als Klassenlehrer an Waldorfschulen in der entsprechenden Zeit zu unterrichten hat.

Solange die Seelen in einem dumpfen Zustand gehalten werden und das geschieht, solange ihnen nicht das Rechte geboten wird, träumt sich das Kind in eine dumpfe Vorstellungswelt hinein, die seinem wahren Wesen im Grunde genommen fremd ist. Es nimmt die sensationellen, kitschigen, sentimental oder monströsen Bilder zwar auf und diese wirken in ihm auch weiter, aber sie erwärmen es nicht, sie zünden nicht in ihm, es geht keine inspirierende Wirkung von ihnen aus, denn etwas im Kinde bleibt unbeteiligt. Man muß einmal erlebt haben, wie es auch anders sein kann, dann wird man nichts unversucht lassen, um das Kind an eine geordnete und aufbauende Phantasiewelt heranzuführen.

Nicht von unten, sondern von oben will das Kind gepackt werden. Was niedere Instinkte wachruft und an das Begehren appelliert, was die Triebnatur aufstachelt, ist ihm in Wahrheit noch fremd. Jedes gesunde Kind will Bilder, braucht Bilder, die Ausdruck eines reinen Empfindens sind, dann erwacht es erst und kommt zu sich selbst. Bilder sind etwas, was das Kind braucht, denn ohne sie müßte die Seele verkümmern. Das echte Bild aber unterscheidet sich vom unechten, vom falschen und schädigenden dadurch, daß es die Kinder aktiviert. Das ist eine Tatsache, die leicht zu beobachten ist. Die Comics und ähnliche Bildstreifen ziehen die Kinder zwar in ihren Bann, aber sie betäuben sie auch gleichzeitig und erzeugen keine Frische und Lebendigkeit, sondern führen sie in einen dumpfapathischen Zustand, der sich nach der anderen Seite in spontane, oft völlig unmotivierte Willenshandlungen entläßt.

Um zu verstehen, was hier eigentlich vorliegt, muß man bedenken, daß im zweiten Jahrsiebt ja gerade eine Kräfteorganisation frei geworden ist, die eigentlich darauf wartet, ergriffen, d. h. innerhalb der Lebenszusammenhänge zur Auswirkung gebracht zu werden; es ist dies der Bildekräfte- oder Ätherleib. Was heißt es denn, wenn gesagt wird, mit dem beginnenden Zahnwechsel werden die „Kräfte des Ätherleibes“ frei? Das heißt nichts anderes, als daß sich die inneren Bildekräfte anbieten, daß man mit ihnen etwas machen soll; es heißt aber auch, daß überhaupt auf sie eingewirkt werden kann. Und das Kind spürt genau, ob

ihm etwas „ätherisch bekommt“ oder nicht, es spürt, ob etwas seinen Bildekräften gut tut, und wenn es die Wahl hat, entscheidet es sich immer für das, was seine Lebenskräfte anregt, was sein Herz erfüllt und wofür es sich bis ins Innerste hinein erwärmen kann. Der „Ätherleib“ steht nämlich in Verbindung mit dem, was man als Tugenden bezeichnet. Die Seele muß eine gewisse Transparenz bekommen, helle und starke Gefühle müssen in ihr leben und, was die Hauptsache ist, diese Empfindungen müssen zusammenklingen, harmonisch geordnet werden.

Heiterkeit ist das große Zauberwort im zweiten Lebensjahrsiebt und wer mit Kindern in diesem Alter zu tun hat, sollte darauf bedacht sein, daß diese nicht fehle. Die wirkliche Heiterkeit hat stets mit Weisheit zu tun und diese Weisheit findet man im Ätherischen. Die ganze ätherische Welt ist der Ausdruck einer lebendigen Weisheit und stellt in sich selbst ein unendlich kunstvolles „Gewebe“ von Kräften dar, die nach einem übergeordneten Gesetz in dauernder Bewegung gehalten werden. Eigentlich verlangt das Kind von seinen Eltern, von seinen Erziehern, ja eigentlich von allen Erwachsenen, daß sie die Fähigkeit besitzen, die Gesetze des Ätherischen richtig zu handhaben. Damit verlangen sie aber nichts anderes, als daß jeder Erwachsene bis zu einem gewissen Grade ein Künstler sei. Der eigentliche Künstler im Menschen selbst ist nämlich der „Ätherleib“ und wer sich so verhält, daß im Äußeren etwas zum Ausdruck kommt, was sonst nur im Inneren lebt, ist eben ein Künstler.

Jedes Kind spürt, daß es diesen Künstler, der ja sein eigener Ätherleib ist, in sich trägt. Am stärksten spürt es das zwischen dem neunten und zwölften Lebensjahr. Aber damit ist nicht gesagt, daß man es nur an künstlerische Inhalte heranbringen sollte, das muß in einem notwendigen Umfange auch geschehen; viel mehr kommt es aber darauf an, das Künstlerische als Lebensstil zu entwickeln und es durch alle Äußerungen hindurchscheinen zu lassen. Wie man geht und spricht, wie man ein Stück Kreide in die Hand nimmt, wie man grüßt oder Hefte verteilt, mit welcher Frische und Lebendigkeit man ein Phänomen erklärt, mit welcher Farbigkeit man einen Geschichtsverlauf schildert, wie man Situationen meistert, kurz jede Lebensäußerung muß so sein, daß etwas im Kinde angeregt wird. Einen Unterricht, der so verläuft, nennt Rudolf Steiner artistisch. Bis zu einem gewissen Grade muß jeder Unterricht an einer Waldorfschule artistisch sein, sowohl früher wie später. Als Grundforderung aber stellt sich das Artistische in jedem Unterricht, wenn man es mit den genannten Jahrgängen zu tun hat.

Es ist ein Irrtum, wenn jemand glaubt, er könne rein äußerlich von den Waldorfschulen etwas übernehmen und hätte dann den pädagogischen Erfolg auf seiner Seite, so ist es eben nicht. Das Primäre ist in jedem Falle, daß etwas in einem selbst lebendig werden muß. Dieses Lebendige äußert sich dann in tausend Formen und Gestalten, aber erst muß es einmal da sein. Und daß es dahin kommt,

daß man selbst wieder ein lebendiges Verhältnis zur Welt der Bildekräfte erlangt, dafür ist eine Schulung notwendig.

Die heutige Pädagogik rechnet nicht mit dem Begriff des „Ätherischen“. Sie legt deshalb auch nicht soviel Wert darauf, vom Lehrer zu verlangen, an sich zu arbeiten und sich innerlich umzukrempeln, um die künstlerische Seelenverfassung zu erlangen, die ein direktes Einwirken auf den Ätherleib möglich macht. So kommt es, daß man Erziehungsschäden zwar feststellt, sie aber nicht beheben kann. Denn keinem wird es gelingen, dem Kinde das zu geben, was es heute braucht, um seine volle Menschlichkeit zu entwickeln, wenn nicht dafür gesorgt wird, daß die richtigen Kräfte im richtigen Alter genügend erkraftet werden. Man kann gar nicht eindringlich genug auf diesen Punkt hindeuten. Das Kind wird größer, schwerer und selbständiger und in dem Maße, wie das geschieht, empfindet es sich als ein Eigenes und erlebt sich selbst. Nun kommt aber alles darauf an, daß es nicht selbstisch wird, daß nämlich nicht auch das Fühlen abhängig wird von diesem Prozeß der zunehmenden Verstofflichung. Davon darf die Seele gerade nicht eingefangen werden, sondern es muß ihr gelingen, jeweils die entsprechende Gegenkraft auf den Plan zu rufen. Tatsächlich gibt es eine Möglichkeit, zu verhindern, daß die Seele in diesem Alter die Züge eines permanenten Egoismus annimmt: die Kunst.

Es ist ja schon darauf hingewiesen worden, aber hier soll es noch einmal etwas deutlicher gesagt werden: das künstlerische Erleben rettet den jungen Menschen davor, zu starke egoistische Triebkräfte in seiner Seele auszubilden, sie bewahrt ihn davor, eine gewisse Engherzigkeit durch das ganze spätere Leben hindurchschleppen zu müssen. Bildlich gesprochen könnte man so sagen: Die Götter, vor denen man sich während der Kindheit verneigt, werden später, d. h. nach der Pubertät, zu persönlichen Neigungen, zu Seelenkräften im eigenen Innern. Das ist eine zwangsläufige Entwicklung. Wem als Kind die Möglichkeit geboten wurde, viel Schönes zu erleben, hat sich darin geübt, vom Geist her auf die Körperlichkeit einzuwirken, denn alles Künstlerische urständet im Geistigen. Man hat den Zugang nach oben offen gehalten. Das bedeutet viel für das spätere Leben.

Wenn hier der Anschluß verpaßt wird, gelingt er später nur unter unendlichen Mühen. Denn das vom Künstlerischen getrennte Kind erfährt stets eine Schwächung des Willens. So merkwürdig es auch klingen mag: Willenserziehung ist künstlerische Erziehung. Man glaubt im allgemeinen, daß das reine Muskeltraining auch eine Willensschulung wäre, aber das ist ein Irrtum. Wenn hinter dem Willen nicht das Gesetz des Lebens steht, schwächt und schädigt man dieses Leben. Man kann nicht einfach Willenskräfte auf den Plan rufen und sagen: tut etwas! Man kann sich nicht einfach vor Kinder hinstellen und ihnen befehlen, diese oder jene Bewegung zu machen. Erst wenn man weiß, daß diese Bewegung auch vom Lebensgefühl des Kindes aufgenommen werden kann, wirkt sie auf den mensch-

lichen Willen. Wir sprechen hier von Lebensgefühl und dieser Ausdruck deutet auf das hin, was im Grunde gemeint ist. Das Kind soll fühlen, was es tut, es soll merken, daß es angeregt wird, daß die Übung ihm gefällt oder wie Rudolf Steiner sagt, daß sich das Gefühl einstellt: „Ich fühle wachsende Kraft in mir.“

Dieses Gefühl wird sich nicht einstellen, wenn man die Kinder äußerlich etwas machen läßt, sondern nur dann, wenn der Duktus der Bewegung ein künstlerischer ist. Der Wille ordnet sich dem Lebensgesetz unter. Dadurch aber erwacht im Kinde eine starke Sympathie, es öffnet sich dem Strom, der auf es zukommt und überläßt sich der Wirkung von Kräften, die man nur als sittliche bezeichnen kann. Was steht also hinter dem Willen, wenn er den „Umweg“ über das Künstlerische macht? Die Liebe zum Höheren oder zu den schaffenden Weltenprozessen, wenn man im Sinne Goethes sprechen will, die der Mensch im Künstlerischen nur fortsetzt. Der Wille wird so zur Funktion eines universalen, aufbauenden Prinzips, und die Auswirkung einer jeglichen Willensinitiative nach dieser Richtung hin ist eine überaus fruchtbare.

Anders ist es, wenn nicht die Hingabe an kosmische Wirkensmächte, sondern der Hang zum Egoistischen, zum Persönlichen und zum Sonderinteresse die Willenskräfte auf den Plan ruft. Dann wirken sie auch, aber sie dienen dann nicht dem Leben, sondern zerstören es. Jeder Willenseinsatz, der nicht vom Künstlerischen getragen und dadurch gleichsam vermenschlicht wird, führt zur Einseitigkeit. Die Kräfte des Menschen werden dann nicht so aufeinander abgestimmt, wie seine Natur es verlangt, sondern etwas in ihm wird gestört und aus der Störung wird nach einer gewissen Zeit eine Zerstörung.

Das ist gerade und besonders der Fall, wenn Menschen in ihrer Jugend gezwungen werden, Bewegungen zu machen, die sie innerlich nicht aufnehmen können, die ihnen fremd sind, mit denen sie nichts anfangen können. Dadurch wird etwas bewirkt, was im weiteren Verlauf des Schicksals dieses Menschen von großer Tragweite ist. Etwas Entscheidendes im Leben ist ja die Tatsache, daß man verwandlungsfähig bleibt und es gehört wohl zum Besten einer wirklichen Erziehung, wenn alle Voraussetzungen geschaffen werden, damit das auch im späteren Leben der Fall sein kann. Ein ungeheures Hindernis bildet nach dieser Richtung die von außen aufgezwungene, wesensfremde Bewegungsform. Man wird sich selbst uninteressant, sich selbst langweilig, so könnte man fast sagen, wenn man das, was man zu einem bestimmten Zeitpunkt gelernt hat, zeitlebens so, wie es einmal war, mit sich herumschleppen muß. Was aus Eigenem gewachsen ist, wächst weiter, was einem aber von außen aufgezwungen worden ist, bleibt stehen und stellt sich vor den Fortschritt. Gewohnheiten, die nicht mit einem wachsen können, sind Zwangsmächte, weil sie verhindern, daß sich der Mensch im Anderssein und Anderswerden erleben kann. Gerade dadurch, daß man einen neuen Lebenseindruck als Resonanz des Geistigen bis ins Leibliche

hinein gewahr wird, erlebt man das Geistig-Wirksame überhaupt erst und wird von ihm erfaßt.

Wir erziehen unsere Kinder zur Willensinitiative und zu einem starken Lebensgefühl, wenn wir die Kunst im zweiten Jahrsiebt nicht als etwas Nebensächliches betrachten, sondern als die Hauptsache und die Liebe zum Schönen nicht als etwas, was auch erreicht werden sollte, sondern als das Erreichnis. Man hat ganz andere Kinder, es wächst eine ganz andere Jugend heran, wenn so verfahren wird, und viele der so oft genannten Erziehungsschwierigkeiten wären nicht vorhanden, wenn die lebendige Praxis des künstlerischen Unterrichtes zur allgemeinen Gepflogenheit gehörte. Am schwierigsten wird das wohl auch fernerhin auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung zu erreichen sein. Denn wo käme es dem Erzieher darauf an, durch Gliedmaßenbetätigung auf die Bildekräfte einzuwirken? Es ist leicht nachzuweisen, daß dieses weder in der Deutschen Gymnastik, noch im Schulturnen, ganz zu schweigen vom üblichen Sport oder dem eigentlichen Turnen der Fall ist. Gerade hier schlägt der Materialismus hohe Wellen, und es ist sicherlich nicht zuviel gesagt, wenn behauptet wird, daß von der körperlichen Erziehung eine Schwächung des Willens und damit ein Substanzverlust ausgeht, der größer ist, als wir es ahnen. Nicht umsonst hat Rudolf Steiner immer wieder darauf hingewiesen, daß der Sport vergeistigt werden müsse. Er sah in der äußeren Dressur, wie sie vielerorts getrieben wird, ein Kulturübel und nannte das, was heute noch als Praxis auf diesem Gebiet getrieben wird, praktischen Darwinismus. Diesem stellte er die Anschauung gegenüber, daß im Sinnlichen zugleich etwas Sittliches gesehen werden müsse. Dieses Prinzip kommt ja in der Eurythmie zur vollkommenen Darstellung, aber es wird auch notwendig sein, daß mehr und mehr der eigentliche Turnunterricht davon befruchtet wird. *Rudolf Kischnick*

Über das nächtliche Kopfschaukeln der Kinder

Die Kinder wachsen heute nicht mehr so selbstverständlich heran, wie das früher aus den gegebenen Lebensverhältnissen heraus möglich war. Neben den generellen Veränderungen der kindlichen Organisation, die vor allem in der durchgehenden Entwicklungsbeschleunigung (Acceleration) und in dem Nachlassen des Stützsystems (Senkfüße etc.) zum Ausdruck kommen, bringen sich viele Kinder noch individuelle Entwicklungsprobleme mit ins Leben, deren Verständnis und Lösung neue Anforderungen an die Erwachsenen stellt, die es mit der Erziehung solcher Kinder zu tun haben. Es ist manchmal nicht leicht, namentlich für die Eltern, an diese Probleme heranzugehen. Aber es ist in jedem Fall eine Aufgabe, deren Lösung nicht nur dem Kinde hilft, sondern an der auch der Erwachsene wächst, der sich darum bemüht. Von einem solchen kindlichen Entwicklungsproblem soll im Folgenden die Rede sein.

Die Mutter bringt ihren achtjährigen Sohn wegen einer eigenartigen Einschlafstörung in die schulärztliche Sprechstunde. Markus ist ein harmonisch gebautes Kind mit weichen, angenehmen Zügen und einem von dichten, dunklen Locken umgebenen großen Kopf. Er ist musikalisch und hat eine stark entwickelte Phantasie. Es wird noch erwähnt, daß er trotz guten Gebisses nicht gerne kaut und deshalb breiartige Speisen bevorzugt. – Wenn er ins Bett gebracht und das Licht gelöscht worden ist, beginnt er rhythmisch mit dem Kopf zu schaukeln und dabei monoton vor sich hin zu summen. Das kann eine Stunde und länger dauern. Früher kam es manchmal vor, daß er mitten in der Nacht erwachte und in der gleichen Weise den Kopf hin und her schüttelte. Dabei schlug er, offenbar ohne Schmerz zu empfinden, den Kopf so stark an die Bettstelle, daß die Mutter wach wurde.

Aus der Vorgeschichte erfahren wir, daß er mit eineinhalb Jahren zu laufen begonnen habe, das Sprechen aber schon früher gelernt und noch früher bereits gesungen habe. Wenn die Mutter geübt habe – sie ist Geigerin – dann habe das noch nicht einjährige Kind, dessen Bettchen im Zimmer stand, einfache Tonfolgen richtig nachgesungen. – Also eine ungewöhnliche Reihenfolge der Entwicklung, denn für gewöhnlich lernen die Kinder erst laufen, etwas später sprechen und viel später Töne richtig nachsingen.

Die Eltern sind geschieden, die Mutter ist berufstätig und als Geigerin häufig zu Engagements abwesend. Das Kind wird während ihrer Abwesenheit von einer Tante betreut.

An das Verständnis dieser eigenartigen Gewohnheit, die in zunehmendem Maße bei den heutigen Kindern beobachtet wird, kann uns der Zeitpunkt heranzuführen, an dem sie auftritt: die Zeit des Einschlafens. Man kann sich erinnern fühlen an die Art, wie die Mutter ihr kleines Kind in den Schlaf wiegt, wozu sie ja auch ein Wiegenlied singt. – Aber die Situation ist doch sehr verschoben. Das Kind ist dem Alter des In-den-Schlaf-Wiegens längst entwachsen. Gerade der Kopf, der sonst den ruhenden Pol des Organismus darstellt, wird in schaukelnde Bewegung versetzt. Der Übergang vom Wachen zum Schlafen, der sich normalerweise schnell und unbemerkt vollzieht, wird künstlich verlängert und offenbar als lustvoll erlebt. Bei manchen Kindern wird nicht nur der Kopf, sondern der ganze Oberkörper mit zum Kopf erhobenen Armen rhythmisch hin und her geschlagen. Bei diesen rhythmischen Bewegungen kann man noch an etwas ganz anderes denken: an die kultischen Tänze primitiver Völkerschaften, durch die sich die Teilnehmer in einen rauschartig-ekstatischen Zustand versetzen; oder an ähnliche Bewegungen tanzender Derwische, die ebenfalls auf eine Veränderung des Bewußtseinszustandes hinzielen. – Auch diese Kinder streben ein Erleben an, das über das im Tagesbewußtsein Mögliche hinausgeht, dem Traumzustand näher steht und ein intensives Gefühlserlebnis vermittelt. – Ein junger Mann, der als

Kind diese Gewohnheit gehabt hatte, erzählte mir, daß das bei dem Kopfschaukeln auftretende rauschartige Erlebnis am Ende so stark wurde, daß er die Bewegungen abbrach, um sich nicht zu verlieren. Es ist allerdings selten, daß ein Kind sich dabei noch so in der Hand hat, daß es seinen Zustand bewußt regulieren kann.

Erfahrungsgemäß neigen vor allem zwei Gruppen von Kindern zu diesem nächtlichen Kopfschütteln; einmal sind es hospitalisierte oder sonst in Anstalten untergebrachte Kinder; in Waisenhäusern soll es sich manchmal epidemierartig in den Sälen ausbreiten. Wenn es andererseits bei in Familienzusammenhang aufwachsenden Kindern auftritt, so soll eine mit Vernachlässigung wechselnde übermäßige Zuwendung sein Zustandekommen begünstigen. – In beiden Fällen fehlt das für das Gedeihen des Kindes erforderliche Erlebnis gleichmäßiger und mit Selbstverständlichkeit vorhandener mütterlicher Wärme, für das in dem mit dem Kopf-Schaukeln verbundenen seelischen Erlebnis ein Ausgleich gesucht wird. Aus der Kälte, Graueit oder ungenügenden seelischen Tragfähigkeit der Umgebung flüchten die Kinder zurück in ein frühkindliches Erleben, wofür in unserem Falle auch die Bevorzugung von Breikost spricht.

Ich muß allerdings sagen, daß ich das nächtliche Kopfschütteln manchmal auch bei Kindern auftreten sah, denen mütterliche Wärme nicht zu fehlen schien. Es handelte sich da um ausgesprochen großköpfige Kinder, von denen man sagen muß, daß bei ihnen die Dynamik des Stoffwechsels die Ruhetendenz des Hauptes überwältigt. Was sich bei solchen Kindern seelisch als starke Phantasiebegabung auslebt, das findet in diesen Fällen auch motorisch einen Ausdruck in dem nächtlichen Kopfschütteln.

In unserem Falle mag es schon eine Rolle spielen, daß ein seelisch anspruchsvolles Kind – künstlerisch und phantasiemäßig begabt – auf eine innerlich verarmte Familiensituation trifft. Das Gespräch mit der Mutter führt dazu, daß sie sich ihrem Kinde mehr und gleichmäßiger widmen will. Aber man darf nicht übersehen, daß die Möglichkeiten dazu durch die Lebenslage der Mutter stark eingeschränkt sind. So muß hier, wie heute auch sonst häufig, versucht werden, daß die Schule dort einspringt, wo die Familie versagt. Intensive Gefühlserlebnisse im Unterricht, tragende Seeleninhalte, Heimatgefühl in der Klasse, das ist es, was das Kind braucht. – Entsprechende medizinische Behandlung in Verbindung mit diätetischen Maßnahmen und Wasseranwendungen wird von der feineren Konstitution her die Phantasiekräfte des Kindes in die richtige Bahn lenken. Eine spezielle Heileurythmieübung vermag die Schaukelbewegung abzufangen. – Der Mutter wird der Rat gegeben, dem Kinde abends aus der finnischen „Kalewala“ vorzulesen, deren wiegender Rhythmus dem in gesunder Art entgegenkommt, was das Kind auf abnorme Weise durch das Kopfschaukeln anstrebt.

Dr. med. Walter Holtzapfel

VON NEUEN BÜCHERN

PYTHAGORAS

Ernst Bindel: PYTHAGORAS. Leben und Lehre in Wirklichkeit und Legende. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1962. 207 Seiten, 21 Figuren und 5 Abbildungen, Leinen DM 14.—.

Schon aus den früheren Werken Ernst Bindels – insbesondere aus den drei Büchern „Die ägyptischen Pyramiden als Zeugen vergangener Mysterienweisheit“, „Die Zahlengrundlagen der Musik im Wandel der Zeiten“ und „Die geistigen Grundlagen der Zahlen“ – spürt man die große Verehrung des Verfassers für die überragende Persönlichkeit des griechischen Weisen Pythagoras heraus, die aus seiner jahrzehntelangen intensiven Beschäftigung mit diesem inspirierten Geist erwachsen ist. Was dort angeschnitten wurde oder nur durchschimmert, wird hier im Pythagorasbuch durch gründliches Quellenstudium und eigene Erkenntnisse vermehrt und zu einem Mosaik zusammengefügt. Es ist nicht übertrieben, wenn man dieses Werk als die modernste Pythagoras-Biographie bezeichnet; sie verbindet echte Wissenschaftlichkeit mit einer künstlerischen Betrachtungsweise, was für dieses Thema entscheidend ist. Denn bei dem Versuch einer wesensgemäßen Erfassung des großen Philosophen genügt nicht eine nur sachlich-nüchterne Denkart; vereinigte doch Pythagoras in sich den Wissenschaftler, den Künstler und den religiösen Reformator.

Die Gestalt des großen Menschheitslehrers und sein Orden nimmt in der mehr als achthundertjährigen griechischen Geschichte eine zentrale Stellung ein und übt bis zum heutigen Tage seine Wirkung auf uns aus. Da jedoch von Pythagoras selbst keine Schriften erhalten geblieben sind, hat das Bild des griechischen Weisen Verzerrungen und Verseitigungen durch die Betrachtungsweise der Geschichtsforscher, insbesondere in den letzten hundert Jahren, erfahren, so daß man sich heute größtenteils der wahren Bedeutung des Pythagoras nicht mehr bewußt ist oder sie verkennt. Bindel hat es sich in den beiden ersten Kapiteln seines neuesten Werkes zur Aufgabe gemacht, bis zu den ältesten vorhandenen Quellen zurückzugehen, sich durch das Gestrüpp gegenwärtiger und letztvergänger Stellungnahmen einen Weg zu bahnen und dem Leser einen Überblick über die vorhandenen Beurteilungen zu verschaffen. Bei der Sichtung des Forschungsmaterials geht er methodisch vor; fragwürdig erscheinenden Behauptungen geht er auf den Grund und widersprechende Meinungen werden gegeneinander abgewogen.

Die Bilanz aus der Reihe der Pythagoras-Darstellungen der letzten hundert Jahre ist niederdrückend. Einige Geschichtsschreiber gingen so weit, daß sie die mathematisch-wissenschaftlichen Verdienste des großen Meisters überhaupt leugneten, sie allenfalls als „Zahlenaberglauben“ bezeichneten und die Gestalt des Philosophen nur noch im „Nebengewande eines Reformators der Sittlichkeit“ erscheinen ließen. In unserem Zeitalter des Fachwissens ist die Gefahr einer Fehlbeurteilung groß, wenn nicht der Vielseitigkeit einer Persönlichkeit, wie hier bei Pythagoras, Rechnung getragen wird. Erfreulicherweise zeichnet sich aber seit etwa vierzig Jahren in der Beurteilung des Weisen wieder eine mehr verehrende Haltung ab. So brachte z. B. der vor wenigen Wochen verstorbene Musiker Bruno Walter in seinem Buch „Von der Musik und vom Musizieren“ Pythagoras hohe Achtung entgegen.

Das 3. Kapitel, das dem Leben und der Wirksamkeit des Griechen gewidmet ist, bringt für die meisten Leser etwas wesentlich Neues: es würdigt das Verdienst von Pythagoras, die Mathematik zu einer reinen Wissenschaft gemacht zu haben. In dem Mathematikerverzeichnis des Eudemos, eines Schülers des Aristoteles, heißt es: „Pythagoras verwandelte

die Beschäftigung mit diesem Wissenszweig in eine wirkliche Wissenschaft, indem er die Grundlagen derselben von höherem Gesichtspunkt aus betrachtete und die Theoreme derselben immaterieller und intellektueller erforschte.“

Auf Grund zahlreicher Anhaltspunkte hält Bindel einen Aufenthalt von Pythagoras in Ägypten und Babylon für ziemlich sicher und zeigt, daß das pythagoreische Lehrgut eine Weiterbildung des ägyptischen und babylonischen ist. Der Verfasser legt weiter dar, wie alles dafür spricht, daß Pythagoras auf Grund seiner hohen Fähigkeiten von der ägyptischen Priesterschaft in die hermetisch abgeschlossenen Weihestätten aufgenommen wurde, wo Erkenntnisse in einer Art Einweihung unter dem Siegel strenger Geheimhaltung vermittelt wurden. In seiner später in Kroton (Unteritalien) gegründeten Schule verfuhr Pythagoras ebenso.

Bei der Gründung dieser Schule setzte er sich als Ziel die Hebung der allgemeinen Sittlichkeit; diese erschien ihm nicht ohne Vertiefung der allgemeinen Bildung möglich. Er verknüpfte *ethos* und *sophia* zu einer Einheit, das eine durfte nicht losgelöst vom andern sein. Die wissenschaftliche Betätigung beschränkte sich nicht wie heute auf den Kopf, sie wurde in die seelische Erlebniswelt eingetaucht. In diesem Sinne bezeichnet Rudolf Steiner die griechische Kulturepoche als diejenige der Verstandes- und Gemütsseele. Der Verfasser schildert ausführlich das Erziehungs- und Unterrichtswesen in der pythagoreischen Schule, die eine „Pflanzschule der Frömmigkeit und Sittenstrenge, der Mäßigkeit, der Tapferkeit, der Ordnung, des Gehorsams gegen Obrigkeit und Gesetz, der Freundestreue“ usw. war. Wer die Probejahre bestanden hatte, wurde in eine Art Ordensgemeinschaft aufgenommen. Ihr Mysteriengut knüpfte an das orphische an und führte dieses weiter. Doch hat Pythagoras die Lehre von der Seelenwanderung nicht einfach von der Orphik übernommen. Rudolf Steiner setzt in seinem Werke „Die Rätsel der Philosophie“ auseinander, daß Pythagoras in seinem inneren Erleben die wiederholten Erdenleben als seelische Wahrnehmung heraufgeholt, ihm aber ein begriffliches Erschließen ferngelegen habe. Plato sieht in der pythagoreischen Lebenshaltung eine Steigerung der orphischen; es gehörte zu den Verpflichtungen der Ordensbrüder, wissenschaftliche Einsichten zu vertiefen und neue hervorzubringen. Als eine solche Neuentdeckung ist das Aufzeigen des Zusammenhangs zwischen der Welt der Töne und den Zahlen hervorzuheben.

In mehreren Kapiteln geht der Verfasser auf die Art und den Inhalt der wissenschaftlichen Betätigung von Pythagoras und auf seine Mathematik ein. Er läßt das Weltbild der Pythagoreer aufleuchten und bringt eine Fülle von Einsichten und Erkenntnissen aus ihrer Gedankenwelt – man kann hier nicht in Kürze wiedergeben, was Bindel in seiner lebendigen, bildhaften Sprache zum Kunstwerk verdichtet. Doch soll die mathematische Gipfelleistung pythagoreischen Scharfsinns nicht unerwähnt bleiben: die Lehre vom Logos und Alogon. Pythagoras stellte den rechten Winkel in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen, aber nicht primär als ein geometrisches Gebilde, sondern im Zusammenhang mit der Zahl (Logoslehre) – heute geht man ja im allgemeinen bei der Entwicklung des pythagoreischen Lehrsatzes gerade umgekehrt vor. Die Anwendung des Flächensatzes auf das rechtwinklig-gleichschenklige Dreieck führte auf die Entdeckung der Inkommensurabilität von Kathete und Hypotenuse. Diese Tatsache bedeutete für die Griechen zunächst den Einsturz ihrer seitherigen Logoslehre. „Im Leben und Forschen der Pythagoreer muß die Entdeckung eines Nichtlogos, eines Alogon, eine wahrhafte Erkenntnistragödie bewirkt haben.“ Der Verfasser schließt daran eine Betrachtung über das Irrationale in der Tonwelt an.

Nach einigen Kapiteln mehr rein mathematischer Darlegungen kommt der nicht so sehr mathematisch Interessierte wieder auf seine Rechnung. Anhand von Beispielen wird auf die Wesensverwandtschaft Keplers mit der pythagoreischen Gedanken- und Erlebniswelt hingewiesen. Das Werk klingt mit einer Würdigung des griechischen Weisen und seines Bundes in bildender Kunst und Dichtung aus.

Man kann nur wünschen, daß dieses inhaltvolle, mit echter Begeisterung geschriebene Buch recht viele Leser finden möge, insbesondere auch Lehrer, die dann ihren Schülern ein lebendigeres Bild von Pythagoras als das allgemein übliche vermitteln können und nicht bloß den Flächensatz vom rechtwinkligen Dreieck mit seinem Namen verbinden.

Ellen Schalk

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Kindheit und Schicksal

Von der Verantwortung des Erziehers
vor den Lebensaufgaben des jungen Menschen

12. Öffentliche Pädagogische Arbeitswoche, Stuttgart, den 24. Juli – 1. August 1962

Die Erziehungs- und Bildungsfrage ist entscheidend geworden für unser Schicksal in diesem Jahrhundert. Das wird heute von vielen gesehen und ausgesprochen, aber die Erkenntnis bleibt oft zu sehr im Allgemeinen und als kulturpolitisches Postulat stehen. Der Lehrer dagegen hat es ganz unmittelbar in seinem Umgang mit dem Kinde und jungen Menschen mit neuer Gegenwart und Zukunft zu tun. Ihm sind die Keime anvertraut, aus denen später Lebensstatsachen werden. Er muß zu dem Zeitwesen, das der sich entwickelnde Mensch im höchsten Sinne ist, ein inneres Verhältnis gewinnen. Die Metamorphose der Seelenkräfte im Erziehungsalter ist sein Arbeitsgebiet. Er steht hier vor den tiefsten Fragen seines Berufs: Kann ich durch mein Tun und Verhalten dazu beitragen, daß dieses Kind sein individuelles Schicksal findet und seine Lebensaufgaben bewältigen kann? Kann ich ihm aus der Schule wirklich bleibende Kräfte mitgeben für sein Leben? Kann ich Kränkendes von ihm fernhalten, ja Krankheitsanlagen heilen? Oder wirke ich durch Einseitigkeiten meiner Methode oder Person selbst schwächend und kränkend auf seine Zukunftsanlagen ein?

Rudolf Steiner hat über diese tiefere Wirkung und Verantwortung des Lehrers gerade auch in seinen letzten Stuttgarter Erziehungsvorträgen Ostern 1924 („Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens“) gesprochen. Seine Ausführungen sind ein Vermächtnis geblieben, das für die Erziehung in unseren Jahrzehnten fruchtbar gemacht werden sollte. Wir müssen unsere Kinder mit stärkeren Kräften ausstatten – im Moralisch-Religiösen, im Schöpferisch-Musischen, im sozialen Wollen, in der Verantwortung, im Urteil, in der Freiheitskraft. Die Kindheits- und Schuljahre werden in zunehmendem Maße für das spätere Leben wichtig werden. Die Bilder seiner Lehrer, seine Erlebnisse an einer

urbildhaften Behandlung der Stoffe und Tätigkeiten, im gemeinsamen Schicksal der Klassen- und Schulgemeinschaft, das alles wird in lebendigen Erinnerungen stärkend und tragend in die Lebenskräfte des Menschen, in sein Berufs- und Erwachsenenleben eindringen. Von hier aus, von der Schicksalsfrage her, gewinnen die Aufgaben einer neuen *Erziehungskunst* ihre Bedeutung. Was wir von Lebenserfahrungen, von den Dichtern, aus Biographien wissen über die Metamorphosen und Schicksalskräfte des Menschen, das sollte für den Lehrer lebendig werden als Übungsmaterial, in das er sich in der Verantwortung vor den zukünftigen Lebensaufgaben seiner Schüler hineinarbeitet. Die Menschenkunde Rudolf Steiners kann ihm dabei zur entscheidenden Hilfe werden.

Die zwölfte Öffentliche Pädagogische Arbeitswoche des Bundes der Freien Waldorfschulen möchte von diesen tieferen Fragen des Erziehens und des Unterrichtens, von der Schicksalsverantwortung des Lehrers sprechen.

Arbeitsplan

Der in den vorangegangenen elf Arbeitswochen seit 1951 erprobte Aufbau soll auch in diesem Jahr beibehalten werden. Es handelt sich nicht so sehr um eine Vortragstagung, sondern um ein gemeinsames Erarbeiten und Üben.

Die Tagung beginnt am Dienstag, 24. Juli, nachmittags 15 Uhr, im Festsaal der Freien Waldorfschule mit einer Eröffnungsfeier. Anschließend findet dann von 16.30 bis 18.30 Uhr eine „Monatsfeier“ statt, entsprechend der Einrichtung der Waldorfschulen, möglichst einmal im Monat die ganze Schule zu vereinen und Darbietungen des Orchesters und Chors, der Instrumentalmusik der mittleren und unteren Klassen, der deutschen und fremdsprachlichen Chor-Rezitationen, der Eurythmie usw. entgegenzunehmen. Am Abend um 20 Uhr werden die Dozenten die Absichten ihrer seminaristischen oder künstlerischen Kurse darstellen.

Im Tagungsgang sind die Vormittage für die einführenden Darstellungen und die seminaristischen Kurse vorgesehen, die Nachmittage sind für das praktisch-künstlerische Üben vorbehalten. Um 9 Uhr vereinigen sich alle Teilnehmer; es werden acht Vorträge von 9 bis 10.30 Uhr geboten. Nach einer Pause finden von 11 bis 12.30 Uhr in kleinen Kreisen die seminaristischen Übungen statt. An zwei Tagen werden statt des Seminars gemeinsame Aussprachen sein. Bei den Nachmittagskursen kann sich jeder Teilnehmer auf zwei Gebieten betätigen, von 15.30 bis 17 Uhr und von 17.15 bis 18.45 Uhr (Malen, Schwarz-Weiß, Zeichnen, Schnitzen, Plastizieren, Eurythmie, Sprachgestaltung usw.). Für die Abende sind Einzelvorträge, künstlerische und gesellige Veranstaltungen vorgesehen. An einem Nachmittag, Montag, 31. Juli, findet wieder ein gemeinsamer Ausflug zu einem historisch und künstlerisch bedeutenden Ort der Umgebung statt.

Anmeldung und Auskünfte

Das genaue Programm der Tagung wird zunächst in der Zeitschrift „Erziehungs-

kunst“ veröffentlicht und kann vom *Sekretariat des Bundes der Freien Waldorfschulen, Stuttgart, Haussmannstraße 44, bezogen werden*. Anfragen und Anmeldungen sind ebenfalls an diese Adresse zu richten.

Quartier und Verpflegung

Sammelquartiere in der Waldorfschule (DM 6.— für die Zeit der Tagung); Privatquartiere durch die Schule in beschränktem Umfang. Hotelnachweis durch den Verkehrsverein Stuttgart, Bahnhofsplatz. —

Die Schulküche der Waldorfschule wird Frühstück, Mittag- und Abendessen bereithalten (Gesamtverpflegung DM 4,— pro Tag). — Der Kursbeitrag beträgt DM 35,—; für Studierende und in allen berechtigten Fällen Ermäßigung.

DIE ERSTEN SIEBEN JAHRE

Bericht über eine öffentliche Arbeitswoche in Hannover

Wie alljährlich, fand auch zu Beginn dieses Jahres am Ende der Weihnachtsferien in der Freien Waldorfschule Hannover das Treffen derer statt, denen ein Einblick in die Welt des Kindes bis zum siebenten Lebensjahr am Herzen liegt. Etwa neunzig Eltern, Lehrer, Kindergärtnerinnen, Ärzte und Eurythmisten aus aller Welt fanden sich in reger Zusammenarbeit. „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft“, diese samenhafte konzentrierte aber keimkräftige Schrift von Rudolf Steiner, lag der Arbeit zugrunde. Daß ein solches Büchlein nicht nur gelesen, sondern tiefer verstanden werden will, zeigte sich in der gemeinsamen Arbeit. Morgen- und Abendvorträge führten von Abschnitt zu Abschnitt weiter. Die exakten Angaben und praktischen Ratschläge Rudolf Steiners wurzeln in einer geistigen Sicherheit, die allein den sich mehrenden Gefahren entgegentreten kann, denen das kleine Kind heute ausgesetzt ist. Wo Ansätze da sind, wie dieses zarte Lebensalter in der rechten Weise in das Erdenleben unserer Tage hineingeführt werden kann, wurden die praktischen Handhabungen mitgeteilt und ausgetauscht.

An den Vor- und Nachmittagen beteiligten sich die Teilnehmer der Arbeitswoche freudig an den künstlerischen Kursen. Puppen knüpfend, Bilderbücher gestaltend, Reigen spielend, Leiermusik und Eurythmie ausübend, plastizierend und schnitzend tauchten sie in einige der zahlreichen Gebiete ein, die diese rechte Kinderwelt zu erfüllen vermögen. Auch die schöpferisch im Hervorbringen dieser Welt längst Tätigen sollen sich immer wieder neu die erkenntnismäßige Durchdringung und den produktiven Schwung erüben. Das Kind will Vorbilder nachahmen, und diese wollen „vorgebildet“ werden durch Selbsterziehung. Dann kann die Nachahmung des Kleinkindes zu seinem Heile walten. — Die gesamte Tagung war von einem lebendigen, ernstem Interesse und Mittun getragen, so daß spürbar wurde, was das wahre Gedeihen des Kindes ermöglicht: „Solche Liebe, welche die physische Umgebung gleichsam warm durchströmt“ und welche, wie Rudolf Steiner formuliert, „im wahren Sinne des Wortes die Formen der physischen Organe ausbrütet“.

Mit „Freude, Frische und Heiterkeit“, die auch bei diesen alljährlichen Arbeitswochen nie fehlen dürfen, wie sie für das Kind der ersten sieben Lebensjahre Lebensluft sind, gingen die Teilnehmer wieder zurück in ihre eigenen Aufgabenbereiche. Sie nahmen viele Impulse und Anregungen mit.

H. G.

Johann Gottlieb Fichte

Die Anweisung zum seligen Leben

oder auch die Religionslehre

Elf Vorlesungen, gehalten 1806 in Berlin. Nachwort von Diether Lauenstein.

Band 22/23 der Reihe „Denken – Schauen – Sinnen“.

232 Seiten, mit Bildnis Fichtes, Pappband DM 4.80

Anlässlich des 200. Geburtstages von Fichte (Mai 1962) legen wir sein bedeutendstes religionsphilosophisches Werk vor, die „Anweisung zum seligen Leben“. Es ist eines der tiefsten Bücher der Menschheit. Wer es liest, und wenn er auch nur mit dem Gefühl etwas davon versteht, wird als religiöser und moralischer Mensch erfaßt und tiefer erweckt.

Fichte war 44 Jahre alt, als er 1806 diese Vorlesungen vor einem gemischten Publikum – also nicht nur vor Studenten – hielt. Er hat die Schrift selbst populär bezeichnet; denn er fordert hier nicht einen engen Kreis zünftiger Philosophen um innere Mitarbeit auf, sondern **j e d e n**, dem die Angelegenheit des Geistes und der Religion etwas bedeuten. – Einen unvergleichlichen Höhepunkt dieser Vorlesungen bilden die Betrachtungen über den Prolog des Johannes-Evangeliums, das für Fichte die lauterste Urkunde des Christentums ist. Als ein lebendiges Zeugnis erscheinen sie dafür, wie Fichtes Denken sich mit den intimsten spirituellen Gedanken des Christentums einig weiß.

Über die Bestimmung des Gelehrten

Fünf Vorlesungen, gehalten 1794 in Jena. Nachwort von Herbert Blank.

Band 9 der Reihe „Denken – Schauen – Sinnen“.

72 Seiten, mit Bildnis Fichtes, Pappband DM 2.80

Zu den hinreißendsten Werken Fichtes gehören diese ersten öffentlichen Vorlesungen in Jena. Erfüllt von dem Bewußtsein, eine große pädagogische Aufgabe mit dem Jenaer Lehramt übernommen zu haben, entwirft Fichte vor den Studenten das Bild des zukünftigen Lehrers, seiner moralischen Aufgabe gegenüber der Allgemeinheit und gegenüber sich selbst.

Kein akademischer Lehrer in Jena hatte vor ihm so stark und weckend auf die Jugend gewirkt. Mit innerer Echtheit ganz aus dem Ich wirkte Fichte. Das war allen wertvoll, daß durch ihn ein Mensch erlebt wurde, der sich mit sich selbst in Klarheit verständigt hat und nun zu inneren Taten fordert. – In ihrer mächtigen Gedankenfülle sind diese Vorlesungen eines der großen Dokumente des deutschen Idealismus.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

Rudolf Kischnick

Was die Kinder spielen

250 Bewegungsspiele für die Schuljugend.
160 Seiten, cellophanierter Pappband, DM 8.80

„Auf Grund langjähriger Erfahrungen als Sportlehrer an Waldorfschulen stellte der Verfasser diese Sammlung von Turn- und Bewegungsspielen zusammen und gab jedem Spiel eine kurze pädagogische Betrachtung mit über dessen Sinn und Wert . . . Wenn wir auch bereits Spielsammlungen in unseren Beständen haben, so sollten wir die vorliegende wegen der ernsthaften Bemühungen des Verfassers, an den inneren Sinn der Spiele heranzuführen und ihre pädagogische Wirkung zu zeigen, für Eltern, Lehrer und Jugendgruppenleiter empfehlend bereithalten.“
Bücherei und Bildung

„Die klare Gliederung nach Altersjahr und die gut verständlichen Spielanleitungen machen das Buch besonders wertvoll. Es wird jedem, der es benützte, weit mehr als eine Spielanleitung sein, sondern eine gute Einführung in ein besseres Verständnis der kindlichen Seele.“

Schweizerische Monatsschrift für Jugendhilfe



Frühjahrsmüdigkeit mit Schweregefühl und Abspannung sollte nicht leicht genommen werden. Machen sich diese bemerkbar, dann ist es Zeit

für eine Frühjahrskur

mit WELEDA-BIRKENELIXIER. erst recht, wenn bei älter werdenden Menschen rheumatische und gichtische Erscheinungen noch hinzukommen. Die Heilkräfte der jungen Birkenblätter, die zu WELEDA-BIRKENELIXIER verarbeitet sind, regen die Nierenfunktion an und fördern die Ausscheidung übermäßiger Ablagerungen. Durch die allgemeine Wirkung im Sinne einer Blutreinigung wird der ganze Organismus belebt und erfrischt. WELEDA-BIRKENELIXIER ist erhältlich in Originalflaschen mit 200 ccm und 500 ccm

Auf Wunsch erhalten Sie kostenlos die Weleda-Nachrichten durch

WELEDA AG SCHWÄBISCH GMÜND

Unentbehrlich im modernen Leben - die Dienste Ihrer Bank:

Nehmen Sie die Vorteile wahr, die Ihnen ein Konto bei uns bietet.

Alle Ihre Einkünfte

Gehalt oder Lohn, Honorare, Pensionen, Mieten können Sie jetzt auf Ihr Konto überweisen lassen.

Zahlen Sie möglichst bargeldlos

durch Scheck oder Überweisung. Sie sparen Zeit und sichern sich vor Verlust. Regelmäßig fällig werdende Beträge (Versicherungsprämien, Mieten) überweisen wir pünktlich für Sie, wenn Sie uns einen Dauerauftrag erteilen.

Rechnungen für Wasser, Gas, Licht, Telefon können jeweils direkt von Ihrem Konto abgebucht werden. Sie brauchen es nur bei den zuständigen Stellen zu beantragen.

Auf einem Sparkonto,

das wir Ihnen gern einrichten, bringen Ihnen die Gelder, über die Sie vorerst nicht verfügen wollen, erheblich größeren Nutzen.

Der Abschluß eines prämienbegünstigten Sparvertrags sichert Ihnen 20% Prämie. Kleine Beträge sollten Sie und Ihre Familienangehörigen in einer Spardose sammeln, die Sie bei uns kostenlos erhalten.

Gut angelegt ist Ihr freies Geld auch in Wertpapieren oder Investment-Anteilen. Erfahrene Spezialisten beraten Sie beim Kauf und Verkauf. Wenn Sie es wünschen, verwalten wir Ihre Wertpapiere, ziehen die Erträge rechtzeitig ein und schreiben Sie Ihrem Konto gut.

Wertpapiere, die Sie selbst verwahren

- und alle Ihre Wertgegenstände sind in unserem Safe sicher aufgehoben. Die Miete für ein Schrankfach ist gering.

Wenn Sie ins Ausland reisen,

stehen wir Ihnen mit Rat und Tat zur Seite und besorgen Ihnen die erforderlichen Zahlungsmittel, Reise- und Tank-Schecks.

Für Auto-Reisende nach Frankreich und Italien halten wir verbilligte Benzingutscheine bereit.

Benötigen Sie einmal Geld für besondere Anschaffungen, helfen wir Ihnen mit einem Kleinkredit bis 2000,- DM.

DRESDNER BANK

A K T I E N G E S E L L S C H A F T