

Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Griechischer Fünfkampf und moderne Leibes-
erziehung – Die Königin der Inseln – Eine Be-
standsaufnahme der deutschen Pädagogik –
Theaterspielen mit Achtzehnjährigen

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Mattke und Martin Tittmann unter Mitwirkung von Dr. Carl Brestowsky, Wuppertal; Dr. Hildegard Gerbert, Stuttgart; Dr. Ernst Kühner, Kassel; Heinz Lange, 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 Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt, so gilt der Dauerauftrag als weiter bestehend, und die Lieferung wird fortgesetzt.

INHALT

Begegnung mit der Königin der Inseln. Zu dem Sizilienbuch von Friedrich Häusler	<i>Dr. Johannes Tautz, Stuttgart</i>	289
Der griechische Fünfkampf und die Leibeserziehung der Gegenwart	<i>Rudolf Kischnick, Bremerhaven</i>	295
Gymnastikstudien. II	<i>Dr. med. Peter Prömm, Stuttgart</i>	305
Spielmöglichkeiten für das Schülertheater. VII	<i>Elisabeth Weißert, Stuttgart</i>	308

ZEICHEN DER ZEIT

„Die Colortip-Methode – ein Ansporn für Ihr Kind“	<i>Dr. Karl Pollmann, München</i>	312
Die Waldorfschulen innerhalb einer Bestands- aufnahme der deutschen Pädagogik	<i>Ernst Weißert, Stuttgart</i>	313
Aus: Die deutsche Pädagogik	<i>Hartmut v. Hentig</i>	315

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Albrecht Strohschein zum Gedächtnis	<i>Ernst Weißert, Stuttgart</i>	318
-------------------------------------	---------------------------------	-----

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXVI

Heft 10

Oktober 1962

Begegnung mit der Königin der Inseln

*Zu dem Sizilienbuch von Friedrich Häusler**

Der Reisende, der am Karmontag des Jahres 1787 auf einem Paketboot in den Hafen von Palermo segelte, hatte eine stürmische Überfahrt von Neapel hinter sich. Es war seine erste Seereise. Sie sollte der Einbildungskraft nachhelfen und ihm die Welt erweitern. Nach längerer, ihn beunruhigender Erwägung hatte er sich zur Fahrt durchs Tyrrenische Meer entschlossen. Am 26. März, drei Tage vor Abgang des Schiffes, trägt er ins Tagebuch ein: „Für meine Sinnesart ist diese Reise heilsam, ja notwendig. Sizilien deutet mir nach Asien und Afrika, und auf dem wundersamsten Punkte, wohin so viele Radien der Weltgeschichte gerichtet sind, selbst zu stehen, ist keine Kleinigkeit.“

Dann taucht er sechs Wochen lang in die Sphäre Siziliens ein, das ihm zur „Königin der Inseln“ wird. (13. April) Die erste Station ist Palermo. Er kann sich an dem Farbenspiel über den Gestaden nicht satt sehen und verweilt so lange auf dem Verdeck, bis er vertrieben wird. „Mit keinen Worten ist die dunstige Klarheit auszudrücken, die um die Küsten schwebte . . . Die Reinheit der Konturen, die Weichheit des Ganzen, das Auseinanderweichen der Töne, die Harmonie von Himmel, Meer und Erde. Wer es gesehen hat, der hat es auf sein ganzes Leben.“ (3. April) In dem botanischen Garten, unmittelbar an der Reede, zwischen blühenden Hecken von Oleander und Lauben von fruchttragenden Orangen- und Zitronenbäumen beginnt sein Träumen, aus dem es in Sizilien kein Aufwachen mehr gibt. „Die schwärzlichen Wellen am nördlichen Horizonte, ihr Anstreben an die Buchtkrümmungen, selbst der eigene Geruch des dünstenden Meeres“, das alles ruft ihm die Insel der seligen Phäaken in die Sinne und ins Gedächtnis. (7. April) Der Eindruck des „Meer- und Inselhaften“ überwältigt ihn und entrückt den Träumenden aus dem Wundergarten in die Welt Homers. Gleichet er nicht dem von widrigen Winden aufgehaltene Odysseus, der Nausikaa begegnet? Das Gewebe einer Dichtung spinnt sich an und wird bis aufs letzte Detail im Geiste durchgearbeitet. (7. Mai)

So tastet Goethe nach dem Wurzelwerk des eigenen Schicksals. Und ist es nicht ein Geschenk der griechischen Vergangenheit, die ihm auf Sizilien zur Gegenwart

* F. Häusler: Das Rätsel Sizilien. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum, Dornach (Schweiz), 1962. 260 Seiten mit zahlreichen Abbildungen. DM 24.—.

wird, wenn er in jenem Garten die Inspiration der Urpflanze empfängt? Wenn ein Weltgarten sich auftut und seinem Geiste, der die Vielfalt der Pflanzenformen überblickt und ihr Gemeinsames erfaßt, die plastisch-ideelle Urform schaubar wird? (17. April) In diesem Augenblick war der Anfang einer neuen Naturwissenschaft gesetzt.

Von Palermo aus besucht Goethe Monreale, aber er sieht dieses Wunder so wenig wie Florenz oder das frühchristliche Italien. Dafür betrachtet er die antiken Sammlungen, beobachtet die Bodenformationen und den Pflanzenwuchs, untersucht die Steinarten, vermerkt die Witterung, lernt die Feste und Gebräuche des Volkes kennen. Er ist Tischgast des Vizekönigs und im Haus der Armen willkommen, als er nach den Verwandten Cagliostros forscht und sich als Freund des Magiers ausgibt. Dann führt die Reise zum Tempel von Segesta, den er inmitten „trauriger Fruchtbarkeit“ findet. (20. April) Das Tagebuch von Agrigent enthält die lakonische Notiz: „Die wunderliche Felsenlage von Caltabellota!“ (23. April) Die Trümmer griechischer Kunst rufen die Erinnerung an Paestum wach. Aber in Sizilien gibt es kein strenges Kunst-Studium, kein tägliches Sich-Mühen und Üben wie in Rom, sondern genießendes Anschauen und anschauendes Genießen, das er zuerst in Venedig und dann in Neapel gekostet hat. Weil er ein „Todfeind von Wortschällen“ ist, will er mit Augen sehen, „wie Ceres dieses Land so vorzüglich begünstigt.“ (27. April) Er gibt Syrakus auf und reitet quer durch die Insel, tagelang durch eine „wüste Fruchtbarkeit“ nach Catania. (28. April) In Taormina sucht er die Enge wie ein Vogel, der sein Nest bauen möchte, und findet sie in einem verwahrlosten Bauergarten und träumt im Geäst eines Orangenbaumes den Nausikaa-Traum weiter. (7. Mai) Messina, die von den unterirdischen Gewalten verwüstete Stadt, hält ihn nur bis zur Abfahrt des nächsten Seglers. Die Heimkehr bringt eine letzte Prüfung, als dem Schiff vor der Felseninsel Capri der Untergang droht. Da stillt er trotz eigener Seekrankheit den Sturm in den Gemütern der verzweifelten Passagiere. Das Unglück wird abgewendet und Neapel erreicht. Im ersten Brief, der seine Ankunft meldet, bekennt er dem Freund Herder: „Ich finde mich recht glücklich, den großen, schönen, unvergleichbaren Gedanken von Sizilien so klar, ganz und lauter in der Seele zu haben.“ (17. Mai) Ein Gedanke von schlüsselhafter Bedeutung, denn „Italien ohne Sizilien macht gar kein Bild in der Seele: hier ist erst der Schlüssel zu allem.“ (13. April)

Häusler bemerkt im Vorwort seines Sizilien-Buches, „daß in die in den Schwerpunkt des Mittelmeergebietes hineingestellte Insel alle Vorgänge einstrahlen, die sich in den Randgebieten der Mittelmeerküsten abspielten. Die aus dem Brennpunkt zurückwirkende umgewandelte Widerstrahlung wird aber von den mediterranen Küsten nicht aufgehalten, sondern durchdringt die gesamte Kulturwelt.“ (S. 6) Von dieser Einsicht geleitet, beginnt der Gang durch die verworrene Geschichtslandschaft Siziliens, aber der kundige Führer vermag die Dunkelheiten

dieser Welt aufzuhellen. Er sucht neun markante Punkte auf. Im Weiterschreiten öffnet sich der Horizont, Talsichten klären sich, Höhenzüge treten hervor, immer umfassender wird der Rundblick. Dann entwirrt sich das anfängliche Chaos, und Gesetzmäßigkeit erscheint: das Panorama einer ganzen Kulturepoche vom achten vorchristlichen bis zum fünfzehnten nachchristlichen Jahrhundert hat sich vor dem Betrachter enthüllt.

Das Sizilien-Buch ist wie das Werk über Venedig¹, mit dem es ein Ganzes bildet, durch seine Komposition ein Kunstwerk. Beide Bücher stammen aus denselben Erlebnisgrundlagen und sind etwa gleichzeitig entstanden. Die Zeitverhältnisse haben allerdings den Druck des Sizilien-Manuskriptes jahrzehntelang verzögert.

Die Kapitel „Syrakus“ und „Palermo“ leiten ein. Am Bild der griechischen und der karthagischen Stadt wird die Polarität Siziliens anschaulich. Ein halbes Jahrtausend lang zählt Syrakus zu den ersten Kulturstätten von Hellas, während eines Vierteljahrtausends wird es ein Mittelpunkt der Weltgeschichte. Als die kulturschöpferischen Kräfte verzehrt waren, fiel es an Rom. Im Hafen der Stadt begibt sich das größte Geschichtsereignis, das Thukydides zu berichten hat: das Ende von Athens Hegemonie durch den Untergang seiner Flotte, verschuldet von Alkibiades, der seine Mitbürger zu der sizilianischen Expedition überreden konnte.

Absoluter Gegensatz zu Syrakus ist Palermo, seit geschichtlicher Zeit ein Stützpunkt der karthagischen Flotte. Soweit die Überlieferung reicht und Ausgrabungen bezeugen, herrscht Kulturtrennung zwischen dem Nordosten und dem Südwesten Siziliens. Wenn sich durch Griechen und Karthager die Insel in zwei feindliche Kulturgebiete – ein östliches vorgeschrittenes und ein westliches zurückbleibendes – spaltet, dann tritt in die historische Sichtbarkeit, was seit der Vorzeit bestand. Nach der arabischen Eroberung beginnt der Aufgang Palermos, dessen Glanz nur noch Bagdad und Konstantinopel überstrahlen. Während der normannischen Zeit wird die Stadt königliche Residenz Rogers II. In der Kathedrale stehen die Porphyr-Sarkophage, in denen Roger und Friedrich II., Heinrich VI. und Konstanze ruhen.

In der Architektur des Sizilien-Buches entsprechen einander die Kapitel „Die Araber und Sizilien“ und „Die Normannisch-Schwäbische Epoche Siziliens“. Unterirdische Wirkungen reichen vom 9. Jahrhundert, als die arabische Invasion Siziliens einsetzt, und vom 13. Jahrhundert, da die Stauferherrschaft untergeht, bis in die Gegenwart. Die Araber erhalten und verwandeln ihrem Geist gemäß das antike Kulturerbe. Sie bringen die Wissenschaft ins Abendland. Der bedeutendste Vermittler ihrer Kultur wird der Staufer Friedrich II. Er bewundert die arabische Wissenschaft und schafft den ersten Beamtenstaat in seinem sizili-

¹ F. Häusler: Das Antlitz von Venedig. 2. Aufl., Dornach 1962.

schen Reich. So werden zwei Elemente in die europäische Entwicklung eingefügt: das vorgeifende Denken der Araber und ihr aus der Vergangenheit geschöpftes Staatsprinzip.

Die umfangreichste Darstellung gilt der „Normannisch-Schwäbischen Epoche“. Die Sizilianer reden nicht von den staufischen, sondern von den schwäbischen Kaisern, den Suebi. Die Hohenstaufen rücken die Insel noch einmal in die Weltmitte, als letzter jener Friedrich, der in Palermo heranwächst, elternlos, von Intrigen und Verrat umgeben. Seine Taten und Leiden sind bekannt. Die Gestalt fesselt alle Betrachter. Zuletzt wurde sie von Guenther Wachsmuth dramatisch vergegenwärtigt². Ernst Uehli hat sie in Vorträgen den Hörern vor Augen gestellt und in seinem Stauferbuch welthistorisch beleuchtet³. Nach der Deutung von Kantorowicz ist Friedrich „der erste Gottlose und der erste von sich aus göttliche, nicht durch die Kirche heilige Mensch“. – Wie sieht Häusler das Wesen dieses schwer faßlichen staufischen Sizilianers? „Das nach der Zukunft gerichtete archimedische Element im Wirken Friedrichs, das die Zeitgenossen in Staunen oder Schrecken versetzte und die späteren Geschlechter durch die Empfindung des Verwandten anzieht, ist der persönliche Gedanke. Die alten Bilder, die in den Kreuzzügen gewirkt hatten, sind aus seinem Bewußtsein völlig verschwunden. Was bei seinem mütterlichen Großvater (Roger II.) am palermitanischen Hofe sichtbar eingeschlagen hatte, kommt beim Enkel als persönlich gewordene Fähigkeit zum Vorschein. Erkenntnis erzeugend und Umgestaltung wollend tritt an die Stelle der Instinkte der freie Gedanke, doch ist das auf die Weltordnung gerichtete eigene Denken noch eine tastend sich neu einlebende Kraft. Sie muß sich überall auf das Vorhandene, also aus der Vergangenheit Kommende stützen. Das bewirkt das Rätselhafte seiner historischen Gestalt und der von ihr beeinflussten Zeit.“ (S. 196)

Die Ausführungen über „Sizilien und die Kreuzzüge“ und über „Sizilien und Venedig“ behandeln die Jahrhunderte des hohen Mittelalters. Sizilien und die Kreuzzüge gehören zusammen, weil die Mitte der Kreuzzugsbewegung und die Höhe der normannisch-schwäbischen Periode zusammenfallen. Als Heinrich VI., von Welteroberungsplänen erfüllt, Sizilien niedergedrungen hat und zur Kreuzfahrt aufbrechen will, stirbt er 32jährig einen unerwarteten Tod. Seinem Sohn Friedrich gelingt das Unwahrscheinliche: als Gebannter und ohne Heer trifft er im Morgenland ein und erreicht in persönlichen Verhandlungen mit dem Ägypter die Freigabe von Jerusalem, Bethlehem und einigen Küstenstädten. Dann krönt er sich in der Grabeskirche – ohne gottesdienstliche Feier – mit eigener Hand. Entscheidende Anstrengungen, die heiligen Städten der Christenheit zu befreien, gehen von Sizilien aus. Templergesinnung wirkt, aber auch ihre Gegenkraft: die Klingsor-Strömung. Sie ist – nach der Schilderung in Wolframs „Par-

² G. Wachsmuth: Erzengel im Konzil. Dornach 1961.

³ E. Uehli: Die drei großen Staufer. Dornach 1961.

zival“ – mit der uneinnehmbaren Feste Caltabellota verknüpft und wird um 1200 sichtbar, als der Doge Enrico Dandolo die Glaubenskraft der Kreuzfahrer so umwandelt, daß der Wille nicht mehr nach dem Ewigen, sondern dem Irdischen zielt – und Konstantinopel statt Jerusalem fällt⁴.

Den Gegensatz von Sizilien und Venedig faßt Goethe in den Metaphern „Königin der Inseln“ und „Biberrepublik“. Aber die gegensätzlichen Mächte arbeiten im hohen Mittelalter zusammen. Vom 11. bis 13. Jahrhundert kommt ein gemeinsames Wirken mit Rom zustande, so daß die Dreieheit Rom, Venedig und Sizilien einen übernationalen Zusammenhang bildet. Häusler verfolgt die Entwicklung und erkennt ihren Lebensrhythmus, der sieben Generationen, etwa 240 Jahre, umfaßt: vom ersten Schritt eines entscheidenden Zusammengehens nach der normannischen Besetzung der Insel bis zur letzten Verbindung während des Pontifikats von Innozenz IV.

Das Mittelstück des Sizilien-Buches heißt „Monreale“. Das Kloster, unter der Normannenherrschaft gegründet, überflügelt bald das griechische San Salvatore von Messina und steigt zur Metropole auf. Im Kreuzungspunkt der byzantinischen, lateinischen und arabischen Strömung ist es mit den bedeutsamsten Schicksalsmächten Siziliens verbunden. Davon spricht die Stein gewordene Geschichte der Kathedrale. Hier erreicht die Mosaikkunst einen Höhepunkt. Übermächtig wirkt das Bild des Pantokrators, der in unerbittlicher Strenge Unterwerfung fordert. Aber die unübertroffene Anmut und Harmonie des Kreuzganges befreien von der Geschichtslast des im Kirchenraum anwesenden Byzanz.

Die Kapitel „Die beiden Sizilien“ und „Sizilianische Vesper“ bringen den Abschluß. Das „Reich der zwei Sizilien“, ehemals Magna Graecia, ist eine Schöpfung der Normannen. Sie zwingen Süditalien bis zum Kirchenstaat mit der Insel zusammen und führen das vereinigte Reich in den Kreis der Großmächte ein. Die Brennpunkte dieses Reiches sind Neapel und Palermo, in denen sich alles konzentriert, was die beiden Länder unterscheidet. Das Bild der Hauptstädte, die Lebensart der Bewohner, ihr Verhältnis zum unentbehrlichen Lasttier oder die Bauart des Gefährtes: -die ganze Gegensätzlichkeit wird plastisch durch die Kunst einer Schilderung, die aus hingebender Beobachtung stammt.

Das Drama endet mit der „Sizilianischen Vesper“, dem folgenschweren Aufstand, der am Ostermontag des Jahres 1282 in Palermo losbrach. Die verhaßten Fremden werden erschlagen, Franzosen, die mit Karl von Anjou nach dem Ende der Staufer ins Land gekommen waren. Sizilien wendet sich nach Spanien und gerät nun in den Machtbereich des Westens, wie es früher vom Osten abhängig war, dann in den Besitz Afrikas übergang und nachher unter die Herrschaft nördlicher Eroberer fiel. Nach wechselvollen Kämpfen trennt sich die Insel vom Festland und hört auf, der Punkt zu sein, „wohin so viele Radien der Weltgeschichte

⁴ F. Häusler: Das Antlitz von Venedig, S. 46-81.

gerichtet sind“. Der Tod Friedrichs II. brachte die Wende. Konrad und Manfred, die Söhne, und Konradin, der blutjunge Enkel, suchen ihr Erbe Sizilien und das Imperium und finden den Untergang. „Der Tod der drei letzten Hohenstaufen hat symbolische Bedeutung: In Sizilien ist das mittelalterliche Rittertum gerichtet worden.“ (S. 249)

Aus dem Zentrum der Weltgeschichte wurde ein Zentrum des Tourismus. Aber Sizilien verbarg sein Antlitz. Nur dem künstlerischen Blick erhellten sich einzelne Züge. Hugo von Hofmannsthal sah die Insel mit den Augen Goethes. Reinhold Schneider erfuhr die Extreme dieses vulkanischen Bodens. Theodor Heuß ging den Spuren der Geschichte nach. Der Fürst von Lampedusa, gebürtiger Palermitaner, schilderte romanhaft das Leben der Insel in der Garibaldi-Zeit⁵. Der Geschichtsforscher Häusler enträtselte das Antlitz Siziliens.

Seine Forschung erprobt die Entwicklungsgesetze, die Rudolf Steiner ergründet hat, und erkennt das Leitmotiv in der Geschichte Siziliens: „Schon in der aller-ältesten Zeit finden wir das insulare Sizilien als eine Einheit, aber mit zwei Polen. West und Ost blieben Gegensätze bis heute. Aber es war immer ein Hin- und Herwogen der beiden polaren Kräfte innerhalb des Ganzen.“ (S. 202) So bedurfte es herkulischer Anstrengungen, um auf diesem Boden ein soziales Gleichgewicht zu schaffen. Eroberer aus allen Himmelsrichtungen, die der Reichtum gelockt hatte, erlagen den Verführermächten, der Besitzgier und dem Machtwillen – auch der große Staufer. Am Ende seines Lebens mag ihm die Ahnung aufgestiegen sein, daß erst zur Vollkommenheit gelangen muß, wer den Weltenwillen in seine Menschenziele aufnehmen und wahre Ordnung errichten will.

Häusler verwirklicht als Geschichtsdarsteller, was er in seiner Monographie über die Motive und Metamorphosen im Geschichtsbild Rudolf Steiners vom Geschichtsforscher verlangt: „In der Vergangenheit muß der Historiker das Licht finden, das in die Finsternis der Zukunft hineinleuchten kann. Das kann er aber nur, wenn es vom Menschen, der in irgendeiner Art, sei sie bescheiden oder weitreichend, am Werden der Zukunft beteiligt ist, entgegengenommen wird. Das Licht der Vergangenheit, das weckend auf die noch schlafende Zukunft wirken soll, muß den Empfangenden begeistern können für die Ziele der Gesamtentwicklung der Menschheit⁶.“ Das Sizilien-Buch erweckt diese Begeisterung. Sein Verfasser wurde aus einer tiefwurzelnden Verbundenheit mit dem Thema – wie Goethe in Italien – „ein Mitgenosse der großen Ratschlüsse des Schicksals“ (5. November 1786). Solche Teilhabe beschenkt alle, die schauen und staunen wollen.

Johannes Tautz

⁵ H. von Hofmannsthal: Sizilien und wir. Prosa IV. S. Fischer Verlag. R. Schneider, Schicksal und Landschaft. Herder Verlag, Freiburg. Th. Heuss: Siziliana 1957; in: Von Ort zu Ort. Wunderlich Verlag, Tübingen. G. T. di Lampedusa: Der Leopard. München 1959.

⁶ F. Häusler, Weltenwille und Menschenziele in der Geschichte. Dornach 1961, S. 7 f.

Der griechische Fünfkampf und die Leibeserziehung der Gegenwart

Es gehört zu den tragischen Irrtümern unserer Epoche, daß man nach mehr als einem halben Jahrhundert praktischer Erfahrung mit dem Sport noch nicht weiß, wie man dieses Phänomen eigentlich zu beurteilen und wie man es in die tieferen Lebensbezüge einzuordnen hat. Ein Blick in die Zeitung genügt ja schon, um festzustellen, wie sehr man heute mit der Tatsache Sport zu rechnen hat. Er ist aus dem Leben des modernen Menschen nicht mehr wegzudenken, aber die Kräfte, welche sich durch ihn aussprechen, werden in den wenigsten Fällen klar erkannt.

Eine der Ursachen hierfür liegt zweifellos in der Tatsache, daß gerade was den Sport anbetrifft zwei Begriffe miteinander verknüpft worden sind, die ihrem tieferen Wesen nach nichts miteinander zu tun haben. Und man kann fast den Eindruck haben, daß es sich da um eine Art Täuschungsmanöver handelt, wenn man bedenkt, daß jene Show artistischer Glanznummern, die alle vier Jahre in den verschiedenen Weltstädten aufgezogen wird – im Jahre 1964 in Tokio –, identifiziert wird mit dem glanzvollen Höhepunkt des griechischen Lebens.

Pierre de Coubertin, der Begründer der sogenannten Olympischen Spiele der Neuzeit, war allerdings fest davon überzeugt, etwas in unsere Zeit hineinstellen zu können, was durch seine inneren Werte der Gegenwartskultur einen mächtigen Impuls geben könnte. Das geht z. B. aus seiner „Ode an den Sport“ hervor, die anlässlich der Olympischen Spiele in Stockholm im Jahre 1912 mit dem ersten Literaturpreis ausgezeichnet worden ist. Diese beginnt mit den folgenden Worten:

O Sport, du Götterglaube, du Lebenselixier!
Der fröhlichen Lichtstrahl wirft in die arbeitsschwere Zeit,
Der du ein Bote bist der längstvergangenen Tage,
Wo die Menschheit lächelt in Jugendlust . . .

Das Gedicht hat neun Strophen, von denen jede eine neue Apotheose auf den Sport bringt, indem es an der entsprechenden Stelle jeweils heißt: „O Sport, der du bist die Schönheit . . . die Gerechtigkeit . . . der Mut . . . die Ehre . . . die Freude . . . die Fruchtbarkeit . . . der Fortschritt . . . der Friede . . .“

Was aus diesen hochgespannten Erwartungen geworden ist, ist vor einiger Zeit in einem internationalen Sportjahrbuch* so formuliert worden: „Der Sport liefert die schrecklichsten Modelle der Massensituation, einprägsamer als die Politik und das Amusement, in das er sich aufzulösen beginnt . . .“ Von den Sportveranstaltungen sagt der Verfasser weiter: „sie leerten mich derart aus, daß ich mir selbst zum Abscheu wurde, eine Leere noch weit über das Kino- und Jazz-, das Schach- und Skateland hinaus . . . Jährlich steigern sich die Trainingsanforderungen, man sieht gezeichnete Gesichter, hört von schnellerem Verzehr, von Überforderung, Herzriß:

* Gerhard Nebe: „Gedanken über den Sport“, in „Stadion 60“.

in dieser Askese geht es nicht um die Erringung eines besseren Seins, sondern um Zentimeter und Zehntelsekunden . . . Was als Spiel begann, ist längst zum versklavenden Lebensinhalt geworden. Ein Kugelstoßer muß sich jahrelang in seinen Bewegungsablauf einleben, er muß ihn, eine fürchterliche Monotonie, Hunderttausende von Malen vollziehen, der Ablauf muß zur Kategorie seines Lebens, zu seinem Schicksal werden . . . Der Sport, der die Schäden des Spezialistentums heilen sollte, erzeugt schlimmere Einseitigkeiten als die Technik, ein Vorgang, der weder körperlich noch seelisch heilsam sein kann . . .“

Solche und ähnliche Stimmen mehren sich heute, man sieht ja, was auf den Spielfeldern und Aschenbahnen vor sich geht, und sieht vor allem eine Entwicklung auf sich zukommen, die in zunehmendem Maße in die Dekadenz hineinführen muß, wenn nicht echte menschliche Werte mit dem Körpertraining in Einklang gebracht werden.

So schreibt z. B. die „Stuttgarter Zeitung“ in einem kürzlich erschienenen Artikel unter der Überschrift „Sport wird allmählich zur Routineangelegenheit“ unter anderm folgendes: „Auch die größten Talente können nicht mehr mit spielerischer Vorbereitung Medaillen gewinnen; sie müssen sich ebenfalls einem asketischen Training unterwerfen. Muskeln und Organe werden ungeahnten Zerreißproben unterzogen. Und viele Athleten verglimmen in diesem Wartesaal der Rekorde in einem oft unmenschlichen Fleiß, der keinen Raum mehr läßt für Ruhe und Besinnlichkeit, für Familie und Beruf. Was treibt uns zu all diesen Prüfungen und Qualen, an diese Grenze der menschlichen Leistungsfähigkeit? Keiner weiß es. Sicher ist nur, daß der letzte Rekordmann wohl mehr des Bedauerns als des Bewunderns wert sein wird . . . Der Tag wird kommen, an dem der Sport sich als Lebenssinn ebenso verbraucht hat wie Arbeit und Technik. Sport wird immer sein, aber er wird anders sein. Dann wird es den Menschen wie Schuppen von den Augen fallen, daß der Sport im Grunde ganz andere Werte hat als den des Rekords . . .“

Als Coubertin vor einem halben Jahrhundert seine Ode an den Sport verfaßte, konnte er nicht ahnen, daß die Entwicklung solche Formen annehmen würde. Er konnte es deshalb nicht, weil ihm nicht klargeworden war, daß dasjenige, was er suchte, da nicht zu finden war, wo er es zu finden hoffte. Der Mensch der gegenwärtigen Epoche ist anders organisiert, als der Grieche es damals war, es gibt keine Übereinstimmung, auch nicht auf dem Gebiet der Bewegung, so ähnlich die Dinge auch, rein äußerlich betrachtet, aussehen mögen. Was damals gut und richtig war, braucht es heute nicht zu sein und ist es auch nicht, denn was sich damals im Äußeren vollzog, muß jetzt im Innern getan werden. Man kann sich heute noch so viel tummeln, laufen, rudern, tanzen, radfahren oder was man will: so wie man heute organisiert ist, besteht leicht die Gefahr, daß man innerlich ausgehöhlt wird und sich verbraucht. Bewegung bedeutet nicht unbedingt eine Bereicherung des Lebens.

Viele haben schon die betrübliche Feststellung machen müssen, daß körperliches Üben mit Substanzverlust verbunden ist.

Sport ist heute im weitesten Sinne ein Tummelplatz für die verschiedensten Egoisten. Ob man gesund oder schlank, stark oder ausdauernd werden will, ob man für sich oder seine Mannschaft einen Preis erringen will, im Hintergrunde steckt nichts anderes als eine besondere Form der Egoität. Um diese Tatsache kommt man gar nicht herum. Das, was einen zur Leistung antreibt, ist eine Art Existenzwille, man will sich erleben, man will etwas gelten, es geht um das Ich, insofern es die Summe der Persönlichkeitskräfte ausmacht.

Dieses Persönliche muß man ins Auge fassen, denn in ihm liegen die Beweggründe, die dem sportlichen Tun zugrunde liegen. Sport ist eine Lebensäußerung des modernen Menschen, und man begreift ihn seinem Wesen nach, wenn man die Kräfte kennt, von denen er beherrscht wird. Zweifellos gehen viele auf den Sportplatz, weil der Intellekt die Lebenskräfte lähmt und man zu einem Erleben seiner selbst nicht anders kommen kann, als wenn man sich bewegt. Für viele ist das eine Existenznotwendigkeit, aber diese Existenz wird durch den Sport nicht erhöht, sondern vermindert. Man kann einen Diskus nehmen und nach antikem Vorbild üben, soviel man will, man ist nicht davor gefeit, daß eine gewisse Leere sich in einem ausbreitet.

Diese Gefahr bestand im Altertum nicht, und weshalb war das so? Weil der antike Athlet gleichsam in seine Übung hineinschlüpfen konnte. Wir bleiben draußen, der Grieche war „drinnen“, er war eins mit der Bewegungsform und ließ sich gleichsam von ihr durchdringen. Was wir heute nur unter großen Mühen und mit innerer Anstrengung fertigbekommen, ging damals von selbst. Wenn der Grieche einen Diskus in die Hand nahm, war er nicht mehr das spezielle Individuum, das in Sikyon oder Athen zu Hause war, sondern es lebte in ihm etwas von der Kraft eines Größeren, und dieser Größere war Apollon, im Lauf war etwas zu spüren vom Wesen Merkurs. Durch die Bewegungsform, in die man sich ühend hineinstellte und mit der man sich identifizierte, wuchs man über sich hinaus, wurde umfassender und größer.

Was den heutigen Menschen daran hindert, es dem Griechen nachzumachen, ist seine starke Subjektivität. Man kann über sein kleines Ego nicht hinaus, man kann über diesen Schatten nicht hinwegspringen. Dem heutigen Menschen fällt nichts schwerer, als sich zu verwandeln, d. h. eins zu werden mit einem Stück Weltinhalt, der außerhalb der engen Grenzen des rein Persönlichen liegt. Man kommt über diese Form seiner Ichhaftigkeit nicht hinaus. Und solange das der Fall ist, ist uns der Zugang verbaut zur Bewegung als solcher. Wir müssen hier genau unterscheiden: das Phänomen Bewegung ist das gleiche, aber wir sind nicht dieselben. Im einen Falle geben wir den engen Standpunkt unserer begrenzten Persönlichkeit auf und nehmen gleichsam an Volumen zu, im anderen Falle trainieren

wir geradezu dasjenige, was seelische Einseitigkeit durch die Bewegung nur noch stärker herausarbeitet. Kann man von sich selbst nicht loskommen, dann verstärkt man durch dauerndes Üben nur, was man eigentlich überwinden sollte.

Heute sind wir an einem Punkt der menschlichen Entwicklung angelangt, wo es darauf ankommt, nicht bei sich selbst stehen zu bleiben, sondern über sich selbst hinauszugelangen. Das ganze moderne Leben bietet ja ein einziges Beispiel dafür, wieweit man kommt, wenn Sonderinteressen durch den vom Intellekt her gesteuerten Willen die Tätigkeitsbereiche beherrschen. Der Sport ist in dem Zusammenhang gesehen nur ein kleiner Sektor, aber hier kann vielleicht deutlicher als anderswo demonstriert werden, worauf es ankommt.

Es gibt selbstverständlich eine ganze Anzahl hervorragender Übungen, die besonders für junge Menschen eine förderliche Wirkung haben und auf die man in der Erziehung gar nicht verzichten kann. Damit sie aber zu den beabsichtigten Erfolgen führen, muß zunächst einmal etwas in uns anders werden.

Wie kann der subjektive Standpunkt überwunden werden? Diese Frage muß am Anfang stehen und die Antwort kann nur lauten: Durch Goetheanismus. Sollen wir Sport oder besser gesagt Leibesübungen treiben? Es ist gar keine Frage, daß gewisse Impulse, die der Mensch heute braucht, nur durch die Bewegung erzeugt werden können, aber Bewegung und Bewegung ist nicht das gleiche. Der Grieche wußte das, und deshalb war er sparsam mit seinen Übungen. Es war ihm keineswegs gleichgültig, was er gerade tat, denn er spürte noch, wie außer der rein physischen Wirkung eine andere verbunden ist. Goethe nannte sie die sinnlich-sittliche Wirkung, und wenn die Vielzahl der Übungen erst einmal nach dieser Richtung hin geprüft wird und man die Spreu vom Weizen gesondert hat, wird es möglich sein, in verantwortungsvoller Weise den „Sport“ zu einem wirklichen Lebensträger zu machen.

Wir müssen uns nämlich der Tatsache bewußt sein, daß vom rein Menschlichen her gesehen das Bild einer wirklichen Bewegungskultur auch in ihren primitivsten Anfängen noch nirgendwo realisiert ist. Das wird erst dann der Fall sein, wenn als Gegenstück zur geistdurchströmten Leiblichkeit des Griechen der moderne Mensch sich eine neue Fähigkeit erworben haben wird. Wir wissen von Rudolf Steiner, daß die griechische Gymnastik mit den verwandten Künsten nur deshalb entstehen konnte, weil man damals noch ein ganz reales Verhältnis zu den Kräften des ätherischen Leibes hatte. Man spürte noch, wie der Leib durchströmt war von einer Kraftwesenheit, die eigentlich nie zum Stillstand kam, deren eigentliches Wesen in der Verwandlung bestand und deren Erscheinung, wenn sie sichtbar gemacht werden konnte, sich als Kunst offenbarte. Der Grieche war ein Künstler von Natur aus, weil seine Wesensart es so verlangte. Er mußte seine Umgebung so gestalten, er mußte in spezifischen Formgestalten seine Gymnastik und Orchestrik ausbilden,

weil das die Mittel waren, durch die man im besten Sinne anregend auf den Ätherleib einwirken konnte.

Der heutige Mensch ist in seiner Physis so fest und materiell geworden, daß er kein Empfinden mehr hat für seine Äthernatur. Aber das war auch notwendig, weil er sich nur dadurch genügend stark im Persönlichen konstituieren konnte. Nun muß jedoch ein Gegenschlag erfolgen. Der persönliche Standpunkt muß überwunden und statt dessen etwas gefunden werden, was über das Persönliche hinausgeht. Dieses Neue ist im Grunde etwas Bekanntes. Was angestrebt werden muß, ist ein neues Verhältnis zum Ätherischen. Goetheanismus ist der moderne Weg, um die ätherischen Kräfte wieder zu aktivieren, und zwar durch eine Verobjektivierung des Seelischen. Das heißt, wenn man den Gesichtspunkt des sportlichen Übens zugrunde legt, daß man durch die Bewegung nicht mehr seine Subjektivismen auslebt, sondern sich empfänglich für die Qualität einer Bewegung macht. Das Seelische wird zu einem Organ des inneren Abtastens. In dem Maße, wie einem das gelingt, fängt auch etwas anderes an, ein inneres Weben, das auf ein Bewußtwerden der Eigendynamik des Ätherleibes zurückzuführen ist.

Wird das Seelische auf diese Weise gleichsam zu einem höheren Erkenntnisorgan gemacht, dann ist damit auch gleichzeitig der Zeitpunkt gekommen, an dem begonnen werden kann zu prüfen, welche Wirkung von dieser oder jener Übung ausgeht und wie sie auf die höheren Wesensglieder des Menschen wirkt. Nach dieser Richtung hin ist das, was mit Sport und Erziehung zusammenhängt, heute noch fast eine tabula rasa. Es ist leicht nachzuweisen, daß der materialistische Standpunkt auf diesem Gebiet der absolut dominierende ist, wenn auch, wo es nur angeht, mit idealistischer Verbrämung.

Vom Standpunkt einer auf vollmenschliche Bedürfnisse gegründeten Leibeserziehung aus betrachtet ist z. B. das Fußballspiel abzulehnen, weil es zu einer einseitigen Schwerpunktsverlagerung nach unten führt. Dadurch wird ein dumpfes Willenselement herangezüchtet, welches die feineren Seelenkräfte gleichsam überlagert und verdunkelt. Gerade darauf aber kommt es an, daß der Wille aufgehellt und aufgelichtet wird, denn das eigentliche Menschliche ist nicht vom Künstlerischen zu trennen. In der Form spricht sich der Geist aus; im Fußball aber steckt etwas, was durch sich selbst immer wieder ins Chaotische hineindrängt. Es bricht bei diesem Spiel immer etwas durch von einem unerlösten Willenselement, das liegt in seiner Anlage; und wer mit vorurteilsfreiem Blick das Treiben auf den Fußballplätzen beobachtet, wird das immer wieder bestätigt finden. Rudolf Steiner lehnte das Fußballspiel als pädagogisches Mittel ab und verbot es für die Waldorfschulen. Heute ist es so, daß die Fußballverbände Schulungskurse für Turnlehrer abhalten, damit diese Sportart möglichst überall an den Schulen praktiziert wird. Es ist eben noch kein Wahrnehmungsorgan vorhanden für das dem Menschen wirklich Zuträgliche.

Wie anders der Grieche dagegen verfuhr, kann einem klarwerden, wenn man auf dasjenige hinblickt, was als Konzeption den Übungen zugrunde liegt, die bei den großen Spielen, vor allem in Olympia, gezeigt wurden. Die Gefahr, die dem heutigen Menschen droht, besteht ja gerade darin, daß der Leib mit seinen Begehungen die Willensinitiative und dadurch die niederen Affekte auslöst. Damals waren die Leiber anders, sie waren durchgeistigter; und das, was sie als Geist durchdrang, wollte man sichtbar werden lassen. In monumentalen, in großartigen Bewegungsgestalten wurde vor den Menschen der damaligen Zeit etwas offenbar gemacht von dem, was als kraftendes Prinzip durch die einzelnen Wesensglieder zum Vorschein kommt. Im Pentathlon, im Fünfkampf, geschah das in seiner reinsten Form. Man sagte dem damaligen Menschen nicht: dein eigentliches Wesen ist fünfgliedrig, es besteht aus physischem Leib, Ätherleib, Astralleib, Empfindungsseele und Verstandesseele, sondern man ließ ihn laufen, springen, ringen, diskus- und speerwerfen. In diesen fünf Übungen spricht sich etwas aus, was unverkennbar auf den fünffach gegliederten Menschen hindeutet.

Die Dynamik des physischen Leibes erscheint in ihrer reinsten Ausprägung beim Lauf. Die unsern Leib aufbauenden Kräfte sind moralischer Natur. Unsere Gliedmaßennatur ist so angelegt, daß sie im höchsten Sinne als moralische Gebärde empfunden werden kann. Diese Moral kündigt sich schon an, wenn das kleine Kind sich aufrichten will, stärker tritt sie in Erscheinung beim Gehen, am stärksten aber kann sie beim Lauf erlebt werden. Als reines Phänomen betrachtet enthält der Lauf ein Stück Weltenmoral. Es ist daher nicht verwunderlich, daß das Kind im ersten Jahrsiebt, in einer Zeit also, wo es noch ganz eng verbunden ist mit dem moralischen Prinzip als solchem, nichts lieber tut als laufen. Das Typische dieses Lebensabschnittes ist es ja, daß das Kind innigst zusammenhängt mit der Leiblichkeit. Das, was als potentielle Geistigkeit im Hintergrunde wirkt, ist ganz auf den Leib gerichtet. Wir haben es hier, ähnlich wie beim Griechen, mit einer im höchsten Maße durchgeistigten Physis zu tun. Und wenn man das Kind besonders in der Mitte dieses Lebensabschnittes beobachtet, dann kann man nur darüber staunen, wie oft und wie viel es läuft. In keiner Zeit seines Lebens läuft der Mensch soviel wie jetzt. Wenn man bedenkt, daß hier aber auch noch der Wille gehalten und getragen wird von einer überpersönlichen Kraft, die ihrer reinsten Form nach gar nicht anders als mit Moralität bezeichnet werden kann, kann man sich vorstellen, mit welchen verborgenen Kräften der Lauf zu tun hat.

Anders ist es im nächsten Abschnitt, also zwischen sieben und vierzehn. Da ist es nicht der Lauf, sondern der Sprung, der dem Kinde besonders liegt. Ähnlich wie beim Lauf kann man auch hier sagen, in keinem Alter springt man soviel wie jetzt. Kinder in diesem Alter wollen ganz einfach springen, und sie benützen jede Gelegenheit dazu, die sich ihnen bietet. Im allgemeinen achtet man auf solche

Dinge nicht so sehr, aber wenn man einmal sein Bewußtsein darauf lenkt, ist man doch überrascht, in welchem Umfange das zutrifft.

Warum hat das Kind im zweiten Jahrsiebt eine solche Lust zum Springen? Weil sich dadurch die Natur seines Ätherleibes ausspricht. Die eigentliche Dynamik des Ätherischen besteht nämlich in Zusammenziehung und Ausdehnung. Dieses Element, das überall in der Pflanzenwelt nachgewiesen werden kann, äußert sich beim Menschen im Sprung. Dieser ist gar nichts anderes als eine spontane Zusammenziehung mit gleich darauf folgender Ausdehnung. Im Sprung erlebt man die dynamische Seite der ätherischen Kraftwesenheit. So ist es ein Sprung, wenn das Keimblatt die Hülle des Samens sprengt und gleichsam nach oben „schießt“. Goethe hat in seiner Metamorphosenlehre nachgewiesen, daß dieses Prinzip in der Pflanzenwelt bis hinauf zu den Staubgefäßen immer wieder zu beobachten ist. Der Sprung gehört als dynamisches Prinzip zu den Wachstumsprozessen, und es ist gar kein Wunder, daß in einem Alter, in dem das Wachstum eine so große Rolle spielt, wie gerade im zweiten Jahrsiebt, das Springen dem Kinde so nahe liegt. Wir müssen dazu noch bedenken, daß dem Kinde während dieser Zeit ja auch die nach dem Zahnwechsel freigewordenen Kräfte des Ätherleibes zur Verfügung stehen. Es kann in seiner Seele noch zusammenschwingen mit den Ätherprozessen. Während der ganzen Volksschulzeit braucht das Kind Anregungen, die auf den Ätherleib wirken und ihn stark machen. Findet es in seiner Umgebung viele solcher Anregungen, dann hüpf und springt es gern und oft; ist das nicht der Fall, muß es auf solche Anregungen verzichten, dann wird es lustlos, träge und bequem. Man springt eben aus der Kraftnatur seines ätherischen Leibes und tut das um so mehr, je stärker die Leiblichkeit durchätherisiert ist.

Die Dynamik des physischen Leibes in ihrer vollkommensten menschlichsten Ausprägung erleben wir im Lauf, die Dynamik des Ätherleibes im Sprung, die Dynamik des Astralleibes tritt beim Ringen zutage. Wiederum gibt es die Entsprechung zu einem Lebensabschnitt, und zwar zu der Zeit nach der Pubertät. Im dritten Jahrsiebt hat man wie kaum jemals vorher oder nachher das Bedürfnis zu rangeln oder zu raufen. Das braucht man jetzt, und immer wieder läßt sich beobachten, wie Jugendliche bei allen möglichen passenden und unpassenden Gelegenheiten sich in dieser Weise austoben wollen.

Was sich darin ausspricht, ist ein berechtigtes Verlangen. Die Kräfte des Gefühlslebens sind frei geworden. Die Summe der Gefühlsgewalten stürmt auf den jungen Menschen ein und zwar in solcher Weise, daß er sich vorkommt wie ein gespaltenes Wesen. Vom Leibe her steigen die Begehungen auf und wollen ihn überwältigen. Daneben macht sich ein gesundes Kraftempfinden bemerkbar, das zunächst im Körperlichen auftritt; man will sich stark machen, man will sich nicht niederzwingen lassen. Später metamorphosiert sich diese Kraft und greift dann über auf das Gedankliche, um die Idee zum Ideal werden zu lassen. Die Seele

spürt, daß sie in eine Dualität hineingestellt ist. Es steigen Kräfte auf von unten, es kommen Kräfte von oben. Und eigentlich findet dauernd ein Kampf statt im Menschen selbst. Man ringt beständig um sein Menschentum, um seine Individualität; denn was von unten kommt, hat eigentlich mit einem selbst nichts zu tun – man muß es überwinden oder man gerät in ein Abhängigkeitsverhältnis dazu.

Man darf sich von den Widersachermächten nicht packen und zu Boden werfen lassen, das liegt dem Ringkampf als Motiv letztlich zugrunde. Eigentlich ist es eine Arbeit am Astralleib, die da geleistet wird. Gerade im dritten Jahrsiebt ist es ja so, daß man gar zu leicht von seinen Gefühlen überwältigt wird. Was tut man im Hinblick auf diese Tatsache? Man übt sich darin, sich nicht überwältigen zu lassen, sondern ruhig Blut zu bewahren und nicht die Übersicht über sich selbst zu verlieren. Die Schule des Ringkampfes ist nicht nur eine Schule der Kraft, Geschicklichkeit, Ausdauer usw., sondern führt letzten Endes dahin, eine sehr hohe Tugend auszubilden, nämlich Gelassenheit. Gerade diese Seeleneigentümlichkeit war ja dem Griechen im hohen Maße zu eigen, was zu einem großen Teil sicherlich auf die ausgebildete Praxis des Ringens und der damit verwandten Übungen zurückzuführen ist. Es gibt auch heute noch kein besseres Mittel, ausgleichend auf die von unten aufsteigenden Emotionen einzuwirken, als die Schule des Ringkampfes, und instinktiv spürt das der junge Mensch. Er rangelt mit seinesgleichen, um Kräfte zu neutralisieren, deren er von innen her noch nicht Herr werden kann.

Beim Diskuswerfen ist es nicht so, daß man nur auf die Straße zu gehen braucht, um die Entsprechung zu einer bestimmten Altersstufe zu finden. Der junge Mensch zwischen ein- und achtundzwanzig, also im vierten Jahrsiebt, geht ja in den allerwenigsten Fällen auf einen Platz, nimmt eine flache Scheibe und schleudert sie in die Luft. Trotzdem ist es richtig zu sagen, der Diskuswerfer handelt aus den Kräften, die der Empfindungsseele zugrunde liegen. Richtet man seinen Blick nämlich auf dasjenige, was als charakteristische Seeleneigentümlichkeit jetzt auftritt und für diesen Lebensabschnitt geradezu kennzeichnend ist, dann kommt man auf eine bestimmte Gebärde, und das ist die des Schleuderers. Das vierte Jahrsiebt ist das schwungvollste. Nicht nur in der Bewegung, bis ins Sprechen, ja bis in den Aufbau der Sätze, bis in den Gedankenverlauf ist etwas vorhanden, was sich in einer schwunghaften Prägnanz ausleben möchte. Alle Aktionen werden von einem gewissen Schwung getragen, der allerdings in die rechten Bahnen gelenkt werden muß. Gerade am Beispiel des Diskuswurfs kann einem klarwerden, daß die Griechen etwas vom Menschen verstanden haben, denn besser kann man den Duktus eines ganzen Lebensabschnittes gar nicht zur Darstellung bringen. Die Kräfte der Empfindungsseele werden hier gleichsam zur Anschauung gebracht, ja man begreift das Wesen der Empfindungsseele überhaupt erst, wenn man innerlich zu der Gebärde vordringt, die dem Diskuswurf zugrunde liegt. Die runde Scheibe,

der Diskus, repräsentiert im Grunde nichts anderes als die Summe der Empfindungsqualitäten, und man beweist, indem man ihn sauber in die Luft wirft, daß man mit dieser Qualität umzugehen versteht.

Gegenüber dem Ringkampf ist das ein gewaltiger Fortschritt. Da hatte man sich noch mit der niederen Natur der Gefühlsgewalten auseinanderzusetzen. Jetzt steht man eine Stufe darüber. Man schleudert etwas in die Luft und setzt damit gleichsam etwas aus sich heraus, was wie ein Gestirn seine Bahn zieht. Die Kraft der seelischen Impulsivität muß in solche Bahnen gelenkt werden, wie der kraftvolle und sauber ausgeführte Diskuswurf sie andeutet. Wir würden heute sagen, man darf sich nicht von seinen Leidenschaften beherrschen lassen, sondern muß aus der sittlichen Überzeugung heraus handeln. Das wurde dem Griechen so nicht bewußt, statt dessen übte er sich viele Jahre im Diskuswerfen und nahm dadurch einen Impuls in sich auf, der Teil seines eigenen Wesens wurde.

Bei allen körperlichen Übungen handelt es sich darum, daß der Wille in Aktion versetzt wird – aber damit ist eigentlich noch gar nichts gesagt, denn sowohl vom Bewußten wie vom Unbewußten kann die Willensaktivität ausgelöst werden. Der griechische Fünfkampf ist ein sehr anschauliches Beispiel dafür. Das Laufen geschieht aus einem Urtrieb, es ist eine Manifestation des Menschlichen schlechthin, man hat es in sich – das Springen auch, aber da spielt der persönliche Einsatz schon eine Rolle; man muß da auf den Absprung achten und daß man sicher landet. Das Ringen bedeutet demgegenüber eine weitere Steigerung, denn da muß man doppelt auf der Hut sein. Beim Diskuswerfen kommt das Moment der Selbstkontrolle hinzu; man beobachtet die fliegende Scheibe und erkennt daran, ob man es richtig oder falsch gemacht hat. Dadurch wird man auf sich selbst verwiesen. Es ist ja kein Gegner da wie beim Ringen, der einen zum Handeln zwingt; man handelt jetzt in einem viel stärkeren Maße aus sich heraus, muß sich selbst korrigieren und fragen, was hast du falsch gemacht oder wie könnte es noch besser sein. Aber trotz alledem ist es beim Diskuswerfen doch noch so, daß man sich bis zu einem gewissen Grade in die Bewegung hineinräumt; das hängt mit dem Schwurgerleben zusammen. Der kreisende Gegenstand bewirkt, daß man aufpassen muß, nicht außer sich zu geraten.

Diese Gefahr ist beim Speerwerfen gebannt. Bei dieser Übung kann im weitesten Sinne praktiziert werden, was man als die kontrollierte Bewegung bezeichnen kann. Gerade der Speerwerfer muß sich einer außerordentlichen Präzision befleißigen, um seinem Gerät den richtigen Schub mitzugeben. Tatsächlich ist es so, daß man hier mit einer Art wissenschaftlicher Einstellung an die Übung herantritt. Man übt und probiert, mach ich's so, mach ich's anders, es ist ein dauerndes Feilen an der Technik. Das hängt auch mit dem Phänomen als solchem zusammen. Man kommt hier in einen Bereich, der stark mit dem Gedanklichen zusammenhängt, und in gewisser Weise ist es berechtigt zu sagen, man muß den Speer behandeln,

wie man Gedanken behandelt. Wenn ich z. B. einen Punkt markiere und ihn mit dem Speer treffen will, dann ist das genau das gleiche, als ob ich meine Gedanken auf etwas richte, nur spielt sich das eine im Äußeren und das andere im Innern ab. Gerade das Zielwerfen hat etwas zu tun mit dem, was als analytisches Element beim Denken eine Rolle spielt: man hebt einen Punkt aus dem Zusammenhang heraus und will ihn treffen. Mit der gleichen Schärfe kann man einen Gedanken präzisieren, fassen, herausstellen und gleichsam innerlich treffen.

Aber wie ist es mit dem Weitwurf, wo doch nichts Bestimmtes getroffen wird? Der weite Wurf richtet sich nicht auf einen bestimmten Punkt, sondern auf die Ferne schlechthin. In ihm kommt etwas anderes zum Ausdruck als beim Zielwurf, nämlich dasjenige, was allem Gedanklichen als nach oben gerichtete Stoßkraft zugrunde liegt. Der Zielwurf will ins Räumliche, der Weitwurf möchte eigentlich über das Räumliche hinaus. So wie man den Gedanken zum Erreichen irdischer Ziele benutzen kann, kann man ihn auch benutzen zum Erreichen höherer Ziele. Wenn wir den Speer mit Impulsivität, aber auch mit jener Richtkraft und Behutsamkeit, die nun einmal notwendig ist, um das Gerät zu beherrschen, in die Luft schicken, dann geschieht etwas ähnliches, wie wenn im Gedanklichen die Idee zum Ideal wird.

Im Speerwerfen steckt also zweierlei, erstens das, was mit dem Verstandesmäßigen als solchem zu tun hat, und zweitens das, was zu tun hat mit dem eigentlichen Wesen der Idee. Beides gehört zu einer Seelenkraft, die Rudolf Steiner als Verstandesseele bezeichnet. Sie sollte im griechischen Zeitalter zur Ausbildung gelangen; damit war für die damalige Zeit der Grad von Bewußtheit erreicht, der erreicht werden konnte.

Der griechische Fünfkampf stellt sich, wenn man ihn im Hinblick auf diese Tatsache betrachtet, als ein einzigartiges Phänomen hin. Vom physischen Leib bis zur Verstandesseele werden jeweils die richtigen Übungen praktiziert. Man bewegte nicht nur seine Gliedmaßen, sondern tat es so, daß je nach der entsprechenden Bewegungsform die geistig-seelischen Kräfte der verschiedenen Wesensglieder mit in Aktion treten konnten. Indem man sich bewegte, tat man etwas für seinen Geist, wobei unter Geist eben die wirklich realen Kräfte des Geistig-Moralischen, des Ätherischen, des Astralen und derjenigen Impulse zu verstehen sind, die durch die Empfindungs- oder durch die Verstandesseele wirken. Weil die Leiber damals noch durchgeistigt waren, konnte auf diesen Geist von außen auch noch eingewirkt werden. In einer grandiosen Ursymbolik trat dem Menschen damals sein eigentliches tieferes Wesen entgegen. Und je besser man die Übungen beherrschte, je schneller man lief, je weiter man sprang, um so stärker empfand man das Bild des Menschen in seiner fünffachen Differenzierung.

In jenen Zeiten bestand niemals die Gefahr, daß die Bewegung aus dem allgemeinen Duktus des Künstlerischen herausfallen könnte, denn was man auch tat,

man richtete sich nach einem geheimen Maß, das heute verlorengegangen ist und das in dieser Form auch nicht wieder aufgefrischt werden kann. Die künstliche Wiederbelebung der Olympischen Spiele ist ein solcher Aufguß und war schon im Keim zum Scheitern verurteilt. Wer heute nach etwas sucht, was qualitativ dem gleichzusetzen ist, was im alten Griechenland mit dem höchsten Streben des Menschen verbunden war, der kann es nicht so wie damals in der Palaistra suchen, nicht in den physischen Bereichen, sondern in einer anderen Dimension, im Seelisch-Geistigen. Auf der Grundlage einer vergeistigten Bewegungskultur konnte das menschliche Gedankenleben erblühen, konnten die Gesetze des Denkens entwickelt werden. Wir zehren von diesem Erbe des Griechentums und haben den inzwischen zur Formelwissenschaft erstarrten Geist wieder so zu beleben, daß er als wirkende Kraft empfunden werden kann. Um das zu tun, braucht man auch Übungen, die aber im rein Geistigen verlaufen müssen.

Es wäre undenkbar gewesen, etwa in Olympia andere Übungen zuzulassen als die, die wir kennen und die durch die Jahrhunderte hindurch zur Anwendung gebracht worden sind. Man folgte dabei einer geistigen Konzeption, die im Einklang stand mit der Bewußtseinsentwicklung des damaligen Menschen. Heute muß nach Regeln geübt werden, die unserer Zeit angemessen sind und die schließlich dahin führen, daß sich als Ergebnis inneren Müehens, innerer Anstrengung dasjenige konstituiert, was man als den höheren Menschen bezeichnen kann. Dieser wird im Innern als eine reale Kraftwesenheit empfunden. Von dieser Wesenheit, die mehr und mehr auch die Leiblichkeit als solche durchdringt, geht in Wahrheit der Impuls der Erneuerung aus, den man im sportlichen Üben unbewußt sucht. Es können auch nur auf diesem Wege die Bewegungsformen gefunden werden, die wirklich fördernd auf das Lebensganze einwirken. Denn was im höheren Menschen zum Vorschein kommt, ist nichts anderes, als die gleichsam verschüttete Natur des Ätherischen, die wir uns bewußt wieder erobern müssen und deren Ausdrucksform, auch in der Bewegung, nichts anderes sein kann als Kunst.

Rudolf Kischnick

Gymnastikstudien

II.

In dem vorangehenden Aufsatz (Augustheft 1962) hatten wir gesehen, wie die menschliche Gestalt qualitativ differenziert erlebbar in die drei Raumesrichtungen hineingestellt ist. In bezug auf Unten und Oben wirken die Weltenkräfte der Schwere (Unten – Radial) und der Leichte (Oben – Sphärisch), und zwar sowohl in der Dynamik der Bewegung als auch in der Bildung der Gestalt selbst. Zwischen diesen beiden Polen vermittelt die Lemniskate, die ein Bild der Planetenkräfte darstellt. Sie ist in allen Armbewegungen das gestaltende Prinzip und vereinigt

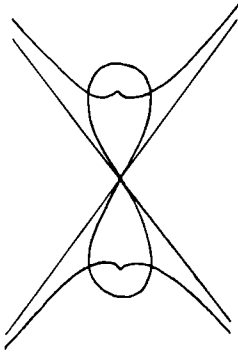
in sich die runden Bewegungen des oberen und die strahlenden des unteren Menschen. Letztere wollen wir im folgenden von einem bestimmten Gesichtspunkt noch etwas genauer betrachten.

In aufrechter, also für den Menschen charakteristischer Stellung sind alle Bewegungen der Beine gegen die Erde gerichtet. Schon die Bildung der Füße und Beine zeigt ihre innige Beziehung zur Erde aufs deutlichste an. Wie zwei Säulen tragen die Beine den übrigen Körper derart, daß auch bei intensiver Bewegung ein labiles Gleichgewicht des Körpers gewährleistet ist und Erschütterungen möglichst vermieden werden. Insbesondere ist für den Kopf durch den sinnvollen Bau der Beine und Füße mit ihren Federungsmöglichkeiten in den drei Raumesrichtungen gesorgt, daß er die Ruhe habe, die für den Menschen als Geistwesen erforderlich ist. Über die sinnvolle Mechanik der Beine und ihr Hineingestelltsein in die Gleichgewichtsverhältnisse der Welt findet man in Anatomie- und Physiologiebüchern umfangreiche Abhandlungen. Im Zusammenhang mit Ausführungen Rudolf Steiners über die menschliche Gestalt verstehen wir ohne weiteres, wenn Schiller in den „Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen“ darstellt, daß die Idee der Menschheit dem Körperbau von Anfang seiner Entwicklung an als Richtschnur zugrunde gelegt ist. So nur läßt sich auch begreifen, daß der Mensch als Geistwesen, von der Vorstellung ausgehend, überhaupt seinen physischen Organismus ergreifen kann.

Überblickt man den Umfang der Bewegungsmöglichkeiten der Füße und Beine, so ergibt sich auch von dieser Seite, was sich uns von seiten der Gestalt gezeigt hat. Gehen, Laufen, Springen und Hüpfen, all diese Bewegungen zeigen unmittelbar die Auseinandersetzung mit der Erde. Aber auch die Beinschwünge, die gegenüber den Möglichkeiten der Arme in dieser Richtung als sehr eingeschränkt bezeichnet werden müssen, können das Gesagte nur bekräftigen. Und erst recht wird diese Tatsache deutlich, wenn die Beine losgelöst vom Boden einmal in die Situation kommen, in der normalerweise die Arme sind. Mit Notwendigkeit streben sie wieder zur Erde, zum Beispiel beim Überschlag, im Handstand usw.

Die Pendelbewegungen der Arme beim Gehen stellen Lemniskatenschwünge dar. Diese hängen in ihrer Gegensinnigkeit von rechts und links beim Gehen von den nacheinander erfolgenden Schrittsetzungen von rechts und links ab. Setzen wir den rechten Fuß vorne auf den Boden, so beginnt der rechte Arm von hinten nach vorne zu schwingen, während der linke Fuß von hinten nach vorne, der linke Arm von vorne nach hinten geführt wird: ein außerordentlich sinnvoll abgestimmtes Zusammenspiel polaren Kräftegeschehens zur Erhaltung der aufrechten Stellung des Menschen in der Bewegung. Was dabei eigentlich vor sich geht, eingeleitet und bedingt durch die abwechselnde Gewichtsverlagerung des Körpers beim Schrittwechsel, wollen wir uns noch etwas klarer machen. Man führe, zunächst auf einer Skizze, als Gymnast auch im übenden Laufen einer Lemniskate, folgende

Operation durch. Auf dem Papier läßt sich die Überlegung nach streng geometrischen Gesetzen Schritt für Schritt vollziehen. Im Laufen schiebt sich der Prozeß zusammen und muß geistesgegenwärtig in der fortschreitenden Bewegung erfaßt werden. Die Skizze kann man sich auch mit Kreide auf den Boden des Übungs-



raumes zeichnen. In den verschiedenen Punkten der Lemniskate hat diese verschiedene Krümmungskreise, was beim Laufen in der verschieden starken Gewichtsverlagerung zum Ausdruck kommt. Die Mittelpunkte aller Krümmungskreise miteinander verbunden ergeben eine Kurve, die geometrisch als Evolute der Lemniskate bezeichnet wird. Die Krümmungskreise sind im selben Maße kleiner, als die Krümmung der Lemniskate zunimmt. Sie werden mit flacherem Kurvenverlauf umgekehrt immer größer. Dementsprechend liegen auch die Krümmungsmittelpunkte immer weiter von dem ihm zugeordneten Lemniskatenpunkt entfernt. Im selben Maße, als man

sich dem Schnittpunkt der Lemniskate nähert, wandert der Krümmungsmittelpunkt an der Abszisse entlang immer weiter hinaus, um im Schnittpunkt im Unendlichen zu verschwinden. Mit dem Überschreiten des Lemniskatenmittelpunktes kommt der Krümmungsmittelpunkt von der andern Seite aus dem Unendlichen an der andern Abszissenseite wieder ins Endliche, um im stärkst gekrümmten Lemniskatenteil am nächsten an diese heranzutreten. Im Verlauf der Lemniskate wandert so der Krümmungsmittelpunkt zweimal durchs Unendliche, entsprechend dem zweimaligen Hindurchgang durch den Lemniskatenschnittpunkt. Zweimal also gibt es beim Hindurchlaufen der Lemniskate einen Punkt, der dadurch ausgezeichnet ist, daß man das Gewicht des Körpers weder nach links noch nach rechts neigt, sondern senkrecht läuft, wenn man von der Vorwärtsneigung des Körpers absieht. Man kann die Kurve mit seitwärts erhobenen Armen laufen, wobei, richtig gelaufen, der innere Arm auf den Krümmungsmittelpunkt zeigt. Dann weisen beide Arme im Schnittpunkte auf den nach beiden Seiten im Unendlichen liegenden Krümmungsmittelpunkt hin. Wenn wir den rechten Schenkel der Lemniskate laufen, ist während der ganzen Zeit der rechte Fuß belastet, beim linken umgekehrt. Bei jedem Schrittwechsel beim gewöhnlichen Gehen oder Laufen wechselt das Gewicht von rechts nach links und umgekehrt. Im Übergang von einem Schritt zum andern sind wir ebenfalls wie beim Laufen einer Lemniskate im Schnittpunkte der Lemniskate, der seinen Krümmungsmittelpunkt im Unendlichen hat. In der ausbalancierten aufrechten Stellung stehen wir im Schnittpunkte einer Lemniskate, die nach beiden Seiten ihren Krümmungsmittelpunkt im Unendlichen hat. Im Stehen ist die Bewegung zur Ruhe gekommen, sie ist potentiell geworden, so wie die ganze menschliche Form geronnene Bewegung darstellt. Durch die Tatsache

der radial und senkrecht zur Erde orientierten Beine wird im mittlern Menschen erst recht die Weite, und damit das Hereinragen der Unendlichkeit in den Menschen erlebt.

Daß die senkrechte Stellung des Menschen von besonderer Bedeutung für ihn ist, ist ja immer wieder ausgesprochen und empfunden worden. Das wird auch der Grund dafür sein, daß Balancierübungen aller Art so gerne gemacht werden, sogar noch von Erwachsenen. Ob das Kind nun einen Stab oder ähnliche Gegenstände, ob es den eigenen Körper auf schmalen Unterlagen mit unermüdlichem Eifer und Freude balanciert, immer ist es dasselbe: es erlebt im Bilde die Kraft, die es als Menschen, als moralisches Wesen überhaupt charakterisiert, die Aufrichtekraft. Denn ihr dient ja die Wiederherstellung des Gleichgewichts. Wir verstehen, daß Balancierübungen das Moralische im Kinde stärken, wie wir von Rudolf Steiner wissen.

Immer also ist die Leibeserziehung am Menschenbilde, an der Gestalt zu orientieren. Dabei wird man nicht Angst zu haben brauchen, daß es nur besonders ausgewählte Übungen sind, die diesem Ziele genügen können, sondern es wird darauf ankommen, wie der Lehrer aus dem möglichen Gesamtumfange der körperlichen Übungen die ihm geeignet erscheinenden an dieses Erleben anzuschließen in der Lage ist. Wenn der Lehrer, im Sinne von Schiller, auf seiten des Formtriebes die zusammenfassende übergeordnete Einheit nicht aus dem Auge lassen darf, so wird auf der andern Seite dem Stofftrieb gerade durch große Mannigfaltigkeit Genüge geleistet werden. Die einzelnen Übungen sind an einem Bleibenden, Zeitlosen orientiert (Formtrieb), ohne daß dabei das konkrete Leben, die lebendige Mannigfaltigkeit zu kurz zu kommen brauchen (Stofftrieb).

Gegenüber der Eurythmie ist das Turnen im Sinne Rudolf Steiners „aus dem Erleben des Körperlich-Physischen“ herauszuholen, aus dem differenzierten Erleben der Gestalt, von Oben und Unten, von Rechts und Links, von Vorne und Hinten und der verbindenden Mitte als dem eigentlichen Menschen. Der volle Mensch wird dabei berücksichtigt, indem das Geistig-Seelische mit dem Physisch-Leiblichen als Einheit erlebt wird.

Peter Prömm

Spielmöglichkeiten für das Schülertheater

VII.

„Die Kunst mag ein Spiel sein, aber sie ist ein ernstes Spiel.“ Dieser Ausspruch stammt von Caspar David Friedrich, und man sollte ihn als Richtspruch auf die Probebühne hängen, wenn Achtzehnjährige für ihr Abschlußspiel üben. „Ich dachte, Theaterspielen soll Spaß machen“, ist ein beglaubigter Seufzer eines jungen Mädchens, das zwanzigmal denselben Satz sagen sollte, weil er niemals richtig

kam. Theaterspielen, die komplexeste und schwerste Kunst, die es gibt, macht nur dem Spaß, dem Ernst Spaß macht und dem nichts so wenig Vergnügen bereitet wie unernste künstlerische Bemühung. Junge Leute, die ein Musikinstrument erlernen, finden es völlig in der Ordnung, daß sie eine Komposition, mag sie auch noch so bescheiden sein, ein halbes Jahr üben müssen, ehe ihr Lehrer ihnen gestattet, sie der Familie zu Weihnachten vorzuspielen. Da verlangen sie nicht, daß das Üben Spaß macht. So ist die erste Forderung, die an achtzehnjährige Schauspieler gestellt wird, die Bereitwilligkeit und Fähigkeit zu ernster und anspruchsvoller Arbeit und zu dem vor allem für Begabte nicht leichten Verzicht, sich selbst aus dem Theaterspiel ein persönliches Vergnügen zu machen. Theaterspielen macht keinen Spaß; Spaß soll es nachher dem Zuschauer machen.

Dieser Grundsatz gilt nun auch bei der Wahl des Stückes, das als Abschlußspiel für eine zwölfte Klasse gesucht wird. Bei Achtzehnjährigen scheint die Wahl leichter als bei Vierzehnjährigen zu sein, denn jetzt sind es ausgewachsene junge Männer und Mädchen, die spielen, nicht Halbwüchsige, denen eine strenge Form und ein einfacher Vorgang Hilfestellung für ihre ersten Bemühungen in dieser schwierigen Kunst geben sollten. Manchmal treten die jungen Leute schon mit einem bestimmten Vorschlag an ihren Lehrer heran. Es gibt Fälle, daß einige für das Theater als solches Interessierte schon in der elften Klasse genau wissen, was sie spielen wollen. Das ist ein Glücksfall, und wenn irgend möglich, wird jeder Lehrer darauf eingehen. Es muß aber geprüft werden, warum eigentlich gerade dieses Stück gewählt wurde. Nur weil ein Schüler die Rolle des Leicester oder eine Schülerin die der Antigone von Anouilh spielen möchte, weil sie vielleicht die Rollen schon können und sich darin gut finden, ist ein zu bescheidenes Argument und beweist nur, daß die Schüler von dieser Arbeit nicht Ernst, sondern ein privates Vergnügen erwarten. Wenn aber die jungen Leute etwas Allgemeines an dem Stück interessiert, sei es der Vorgang als solcher, sei es die Idee oder die Stimmung, die es erfüllt, oder die Fragen, die es stellt, das heißt, wenn sie eine wirkliche Konzeption für das Ganze haben, sollte man ihrem Wunsch nachgeben. Das darf man auch dann, wenn einem selbst vielleicht manches an der Wahl fragwürdig erscheint. Man sollte versuchen, mit ihnen zusammen ihre Grundkonzeption zu verwirklichen, unter der Voraussetzung, daß sie überhaupt zu verwirklichen ist. Das aber ist sie bei Schülern, die ein eigenes und ursprüngliches Verhältnis zur Welt der Bühne haben, öfter, als man denkt.

Nun ist es aber selten, daß einem Lehrer die Wahl des Stückes so erleichtert wird. Meistens haben die zukünftigen Spieler nur sehr vage Vorstellungen von dem, was sie wollen. „Wir möchten etwas Modernes spielen – wir wollen etwas Lustiges – nein, etwas Ernstes – ich muß eine Rolle haben, in der ich mich ganz wohl fühle – wir wollen Uniformen anziehen – ich trage unter keinen Umständen eine Uniform – ich will Verse sprechen dürfen – ich kann nur Sätze sagen, die mir

natürlich sind – wir wollen Brecht spielen – Barlach – Pirandello – am modernsten wäre Jonesco – nur nicht Schiller; Schiller ist verstaubt – Hauptmann geht uns nichts an – um Himmels willen keine Griechen . . .“ und so fort. All dieses Geschrei nützt dem Lehrer gar nichts. Er muß feststellen, daß die Stimmgewaltigen aus eigener Lektüre einige Dramen von Goethe, Schiller und Kleist kennen, anderes zufällig vom Theater oder vom Fernsehen. Manchmal wissen sie auch nur, daß es bestimmte Stücke heute in Paperbacks gibt. Auf näheres Befragen zeigt sich, daß sie auch von den Dramen, die sie kennen, meistens nicht genau angeben können, was nun eigentlich wirklich in dem oder dem Schauspiel, das sie aufzuführen wünschen, vorkommt. Oft haben sie nur den verschwommenen Eindruck behalten, daß es modern war, oder daß es irgendeine Szene hatte, die sie beeindruckte, oder eine Rolle, in der sie sich selber spiegeln können. Immerhin bringt eine solche aufgeregte Diskussion doch einige Klärung. Die Schüler werden bescheidener, sind bereit, sich dies oder das erklären zu lassen, und schieben schließlich bereitwillig und erleichtert die Aufgabe, ein Stück zu suchen, auf den Lehrer. Worauf denn dieser so weit ist, wie er vorher war.

In englischen Schulen wird aus langer Tradition heraus in der Hauptsache Shakespeare, manchmal Shaw gespielt, in französischen Molière. Wenn man heute einen Deutschen fragt, wen er für den repräsentativen deutschen Dramatiker hält, wird er antworten: Schiller und Brecht. Für Brecht-Stücke ist – fast möchte man sagen, Gott sei Dank – das Aufführungsrecht schwer zu bekommen. Daß die höhere Schule Schiller zu spielen für eine Aufgabe ansieht, die ihrem Bildungsauftrag entspricht, ist verständlich. Trotzdem möchte man davor warnen, das als Freibrief für jedes Schillerstück anzusehen. Bei Schiller-Aufführungen kann man erleben, was nun als Grundsatz überhaupt für jede Stückwahl gelten kann: Je losgelöster von der Realität, je allgemeiner und entfernter von individueller konkreter Wirklichkeit ein Drama ist, desto leichter ist es für junge Menschen darzustellen. Darum ist es richtig, wenn in Jungenschulen die „Räuber“ gespielt werden, unter der Bedingung, daß der Regisseur in diesem chaotisch wirkenden Stück den so erstaunlich sicheren und intelligenten dramatischen Aufbau klar und durchschaubar herausarbeitet. Man kann, wenn man nur wenig Schauspieler zu beschäftigen braucht, „Kabale und Liebe“ aufführen. Dabei muß man sich von vornherein darüber klar sein, daß ein Achtzehnjähriger den alten Miller, die einzige naturalistische Figur in diesem hinreißend rhetorischen Spektakel, nur anzudeuten imstande ist. Man kann die „Jungfrau von Orleans“ spielen und schließlich auch den „Wilhelm Tell“. Nicht spielen sollte man den „Wallenstein“ und nicht, wenn es auch das beliebteste Schülerstück mit dem größten Publikumerfolg ist, die „Maria Stuart“. Denn niemals wird eine Schüleraufführung den historisch-politischen Boden, auf dem die Personen stehen, und die konkrete Wirklichkeit, in der sie handeln, deutlich machen können. Im „Wallenstein“ sind alle

und in der „Maria Stuart“ die Hauptakteure in einem Maße erwachsene, mit Lebenserfahrung belastete Menschen, wie es von Jugendlichen niemals dargestellt werden kann. Anders aber als in den Jugend- und in den Spätstücken Schillers erfüllen sich diese beiden Dramen in ihren handelnden Personen. Nimmt man ihnen ihre volle Menschlichkeit, so bleibt nur noch Deklamation und Rührung übrig.

Goethes bekannte Dramen zu spielen hat die Schülerbühne bisher im großen und ganzen vermieden und auch gut daran getan. Goethe-Kenner haben bei den weniger bekannten gesucht. Die „Pandora“ zum Beispiel aufzuführen, wie eine Schule es versucht hat, ist ein sehr verdienstvolles Experiment, das allerdings nur der unternehmen kann, der eine eigene Konzeption für dieses sonst wenig gespielte, bedeutende oratorisch-dramatische Fragment hat. Hier zeigt sich nun, warum außer über einzelne Grundsatzfragen über die Stückwahl nicht diskutiert werden kann. Niemand wird mit einem Regisseur von ursprünglicher szenischer Phantasie rechten, wenn ihm für ein bestimmtes Drama eine nur ihm eigene Konzeption klar vor Augen steht und er es deswegen aufführt. Nur ist diese Konzeption nicht übertragbar. Ein Stück ist noch lange nicht eine allgemein geeignete Spielvorlage für das Schülertheater, weil ein Lehrer einmal, von einer ganz bestimmten Vorstellung erfüllt, diese zu verwirklichen imstande war. Darum soll jeder, der eine Spielvorlage braucht, solange suchen, bis er ein Stück findet, zu dem ihm spontan einfällt, wie es als Ganzes dastehen soll. Dieses Bild, das ihm bei der Lektüre vor Augen stand, soll er festhalten und mit den einfachsten und entschiedensten Mitteln sichtbar machen. Niemand, der anfängt zu suchen, kann voraussehen, in welcher Gegend der großen literarischen Landschaft das Stück liegen wird, das ihm gemäß ist und für das er eine Konzeption haben wird. Darum sollte er ohne eine vorgefaßte Meinung lesen und vor allem ohne die Absicht, einen bestimmten Inhalt zu finden. Notwendig ist beim Lesen allerdings, von vornherein die Grenzen zu sehen, die der szenischen Verwirklichung seines Bildes naturgemäß gesetzt sind. Dramen, die in Erfahrungsbereiche und Seelenabgründe hineinführen, die Jugendlichen nicht zugänglich sind und auch nicht sein sollten, mögen sie noch so große Kunstwerke sein oder auch einen noch so großen Gehalt haben, können mit Achtzehnjährigen nicht gewissenhaft aufgeführt werden. Es sind nicht nur moderne Dramen, die solche Grenzen setzen und bei denen es sich rächt, wenn man denkt, man könnte diese Abgründe durch vordergründigen Nebel kaschieren oder mit jugendlichem Elan überspringen. Denn die Kunst ist nicht nur ein ernstes, sie ist vor allem ein ehrliches Spiel.

Elisabeth Weißert

ZEICHEN DER ZEIT

„DIE COLORTIP-METHODE – EIN ANSPORN FÜR IHR KIND“

Es handelt sich um eine neue Methode, um zu Hause maschinenscriben zu lernen. Die Grundlage dieser Methode ist eine farbige Tastatur. Jede Farbe ist einem bestimmten Finger zugeordnet. Der Werbesprospekt schreibt:

„Kinder wollen und sollen spielen. Der Spieltrieb ist ganz natürlich und bei jedem gesunden Kind vorhanden. Es wäre falsch, ihn unterdrücken zu wollen. Aber warum sollte man diesen Spieltrieb nicht ausnutzen, um dem Kind dabei unmerklich ein Können zu vermitteln, das ihm schon jetzt und erst recht später zugute kommt? Die Colortip-Methode kommt dem Spieltrieb des Kindes entgegen. Die Schreibmaschine ist für Ihr Kind etwas ganz Neues und Interessantes: sie bietet ihm Gelegenheit zu reizvoller Betätigung. Sie werden es erleben: Ihr Kind wird sich ganz von selbst immer wieder an die Schreibmaschine setzen. Mit jedem Lehrbrief des Colortip-Kurses wird nicht nur sein Können wachsen, sondern auch seine Freude und sein Eifer, noch mehr zu lernen. Es wäre nicht das erste Mal, daß ein Kind unbewußt und ganz von selbst auf irgendwelche Spiele verzichtet, die es nicht weiterbringen – zugunsten seiner Schreibmaschine und seines späteren Fortkommens . . . Väter und Mütter, denen nicht nur das augenblickliche Wohlergehen der Kinder am Herzen liegt, sondern die auch einige Jahre vorausdenken, verschaffen deshalb ihren Kindern die Möglichkeit, mehr zu lernen, mehr zu können als andere. Mit dem Colortip-Lehrwerk und der Schreibmaschine haben Sie, liebe Eltern, einen wirklich entscheidenden Schritt getan, um Ihrem Kind für sein Leben und für den Beruf ein Rüstzeug mitzugeben, um das es später mancher sehr beneiden wird . . . Aber bitte bedenken Sie: ein Kind hat noch nicht die Zielstrebigkeit des Erwachsenen, es neigt manchmal dazu, Launen schneller nachzugeben. Achten Sie deshalb, liebe Eltern, im Interesse Ihres Kindes darauf, daß Ihr Kind sich daran gewöhnt, die tägliche Colortip-Viertelstunde einzuhalten. Dann wird mit Sicherheit das gewünschte Ziel erreicht.“

Im Bilde sehen wir sodann die zwei „Bundesbesten“ eines Colortip-Leistungswettbewerbes. „Bundessieger“ E. H., 9 Jahre alt, erhielt den ersten Preis von 1000,- DM in bar. Welches Glück im Hause des kleinen E. K.! Das hat sich doch gelohnt, den Knaben täglich an die Schreibmaschine zu setzen (er tat es doch auch so gerne), statt ihn im Hof unnütze Spiele treiben oder etwa – brotlose Kunst – Geige üben zu lassen! Und da ist auch – zur Ankurbelung vorausschauend berechnender Eltern und noch nicht genutzter Kinderintelligenzen – das Bild des braven, neunjährigen Bundessiegers in allen Werbesprospekten, der Kopf eines klugen, strebsamen, ernsthaften, zielbewußten, lebensstüchtigen kleinen Erwachsenen!

Ja, wenn Eltern und andere, die es spüren sollten, kein natürliches Empfinden mehr dafür haben, was der Mensch ist und zur Entfaltung seiner selbst braucht, wenn uns der Mensch erst einmal zu dem Abstraktum geworden ist, mit dem man machen kann, was man sich so hübsch ausgedacht hat – z. B. ihn frühzeitig darauf abzurichten, die Konkurrenz zu schlagen und gut zu verdienen –, dann ist auch der Weg für die schlaue Köpfe der Firma Colortip frei. „Es wäre nicht das erste Mal, daß ein Kind unbewußt und ganz von selbst auf irgendwelche Spiele verzichtet, die es nicht weiterbringen – zugunsten seiner Schreibmaschine und seines späteren beruflichen Fortkommens.“ Triumph der Maschine über das Kind!

Und da sitzen andererseits die Kinder in den Waldorfschulen, glühend vor Begeisterung die Erstkläßler, wenn es gilt, verzauberte Prinzessinnen zu befreien, lauschen dem

verschiedenen Klang des vom Lehrer gesprochenen Wortes, malen und zeichnen mit Hingabe und Phantasie Bilder und staunen, wie aus diesem zum Schluß etwas wird, womit die Erwachsenen Gedanken und Worte aufschreiben können, etwas, was alle Erwachsenen kennen und alle verstehen und was sie Buchstaben nennen . . . Ein Stück Menschheitsgeschichte – die der Bilderschrift – nimmt das Kind in aller Kürze in seinen Entwicklungsgang mit herein und gewinnt Jahr um Jahr mehr Boden, den Boden, auf dem es zuletzt als gewachsener, freier Mensch steht und auch in der Zukunft nicht zu fallen braucht.

Wer denkt wohl mehr voraus? Dabei hat noch gar nicht der Arzt gesprochen!

Karl Pollmann

DIE WALDORFSCHULEN INNERHALB EINER BESTANDSAUFNAHME DER DEUTSCHEN PÄDAGOGIK

In erfreulicher Weise mehren sich die Zeichen davon, daß die Gedanken der Waldorfschule als ein selbstverständlicher Bestandteil eines neuen Denkens über die pädagogischen Aufgaben und das pädagogische Tun unserer Zeit aufgefaßt werden. In vielen Pädagogischen Hochschulen werden für die Abschlußarbeiten Themen gestellt über den Epochenunterricht der Waldorfschulen, über den fremdsprachlichen Unterricht in den Unter-
klassen, über ihre Koëduktion, über die Psychologie Rudolf Steiners in ihrer Auswirkung auf die Methodik der einzelnen Fächer, über den Rhythmus in der Waldorfschule, über die Bedeutung des Werkunterrichts. Entsprechend mehren sich die wissenschaftlichen Dissertationen über die Waldorfpädagogik. Ein wesentliches Symptom dieser Entwicklung ist der Aufsatz, den Hartmut von Hentig in dem Sammelband „Bestandsaufnahme“¹ geschrieben hat. Die umfassende, interessante Darstellung von Hentigs schildert die Entwicklung seit 1945, sie würdigt an mehreren Stellen die Waldorfpädagogik und ordnet sie als einen wesentlichen Bestandteil in die modernen Bestrebungen ein, die die neuen Aufgaben sehen und sie angreifen. Der Aufsatz steht in einer Reihe von 36 Beiträgen, die „eine deutsche Bilanz 1962“ geben wollen. Alle Verfasser sind berührt von der Erkenntnis, daß seit dem Sommer 1961 „eine Epoche deutscher Nachkriegspolitik zu Ende geht, und daß es gilt, Bilanz zu machen“. Sie fragen, welche Probleme seit 1945 gelöst wurden, welche Rolle die Bundesrepublik in der Nachkriegszeit gespielt hat und welche Aufgaben auf uns warten.

Die Beiträge sind unterschiedlich; sie sind kritisch und bewußt subjektiv. Das persönliche Engagement berührt den Leser, in vielen Fällen wird er gerade durch die Überblendung oder durch die Überspitzen der Formulierung erschreckt und – geweckt. Die Verfasser schreiben scharf, aber mit ihrem Herzen. Für sie geht es um eine Gewissensforschung, und sie möchten sich freikämpfen in eine Sicht, in der aus neuen Willenskräften Neues gebaut wird, nicht nur das Alte wieder hergestellt, ausgebessert oder restauriert wird. Dabei ist zu beachten, daß neben wenigen älteren Mitarbeitern die Zahl der in den zwanziger Jahren Geborenen (bis 1929) überwiegt, daß also die heute Drei- und dreißigjährigen, die den Nationalsozialismus und die Kriegszeit als Kinder mitgemacht haben, nun in die Gestaltung der Dinge eingreifen; wir nennen u. a. Amery (geb. 1922) mit seinem erstaunlichen Artikel über den westdeutschen Katholizismus 1945–1962 „Yoghhis und Kommissare“, Enzensberger (1929) mit seiner Darstellung der subventio-

¹ Bestandsaufnahme — Eine Deutsche Bilanz 1962. Sechsdreißig Beiträge deutscher Wissenschaftler, Schriftsteller und Publizisten — Verlag Kurt Desch, München. 592 Seiten, DM 19.50.

nierten Kunst „Meine Herren Mäzene“, Rühmkorf (1929) mit der Übersicht über „Das lyrische Weltbild des Nachkriegsdeutschen“. Der Älteste der Verfasser ist geboren 1889, es ist der berühmte Münchner Physiker Walther Gerlach mit dem Beitrag „Eine Bilanz der Naturwissenschaften“, der jüngste ist der Publizist Fritz J. Raddatz, geboren 1931, mit dem erschütternden Beitrag über die beiden Deutschland unserer Tage: „Die verwaltete Angst – oder Deutschland, ein Plural“.

Der Verfasser des pädagogischen Beitrages Hartmut von Hentig, 1925 als Sohn eines Diplomaten geboren, hat einen Teil seiner Kindheit in den Vereinigten Staaten verbracht. Das gab ihm die Möglichkeit, das Studium der klassischen Philologie nach dem Kriege nicht nur in Göttingen, sondern auch in Chicago zu betreiben; er ist heute ein besonderer Kenner des angelsächsischen Schulwesens. Er hat in dem Landerziehungsheim Birklehof unterrichtet; als Lehrer am Uhlandgymnasium in Tübingen wurde er bekannt durch seine Aufführungen klassischer Dramen, aber auch durch seine Bemühungen um die Neubelebung von Methodik und Didaktik des altsprachlichen Unterrichts für unsere Zeit. Dem Vernehmen nach ist er jetzt berufen auf den Göttinger Lehrstuhl, den Herman Nohl und Erich Weniger zuletzt innegehabt haben.

Wir weisen hier auf drei andere Publikationen von Hentigs hin, die wegen ihrer Aktualität Aufmerksamkeit verdienen. Das Buch „*Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung*“² hat den Untertitel „Eine amerikanische Besinnung auf die Maßstäbe eines modernen Bildungswesens“. Es übersetzt und kommentiert zwei wichtige Reports, den Rockefeller-Bericht „The Pursit of Excellence“ (Das Streben nach Vollkommenheit) und den Conant-Bericht „Der gegenwärtige Zustand der amerikanischen High School“. Ausgehend von einer die unsrige weit übertreffenden Erfahrung in den Institutionen eines allgemeinen demokratischen Bildungswesens, haben wir hier die Situation der Schule in der Gegenwart kritisch betrachtet. Die Frage, die heute in Amerika am heftigsten diskutiert wird, angeregt durch die Rivalität mit den erstaunlichen Erfolgen der sowjetrussischen Bildungsarbeit, ist die, ob nicht das Recht der Einzelnen auf Ausbildung weichen müsse vor dem Anspruch der Gesellschaft auf Spitzenleistungen. Beide Berichte kommen erfreulicherweise zu dem Ergebnis, daß nicht auf die gute amerikanische Tradition, die allen Bürgern eine Schulausbildung bis zum 18. Lebensjahr ohne Begabtenauslese garantiert, verzichtet werden muß, um Qualitätsleistungen zu erzielen.

In der Schrift über die „*Probleme des altsprachlichen Unterrichts*“³ geht von Hentig so vor, daß er die Einrichtung der englischen Schulen darstellt. Auch demjenigen, der von anderen Voraussetzungen ausgeht und zu anderen Ergebnissen kommt, wird die Auseinandersetzung mit dem dortigen Aufbau zu einer eigenen Klärung wichtig sein, zumal Hentig das ganze Material über die Einrichtung, die Methoden, die Prüfungen noch ergänzt durch einen Anhang der in England gebräuchlichen Examensaufgaben.

Im Sommer 1962 erschienen von ihm in der Hamburger „Zeit“ drei ganzseitige Aufsätze mit dem frappierenden Titel „*Wie hoch ist die Höhere Schule? – Eine Kritik*“⁴. Sie sind jetzt zusammengefaßt bei Klett erschienen und gehen von der Grundfrage aus: „Ist die Höhere Schule den Anforderungen gewachsen, die die zweite Hälfte unseres Jahrhunderts an sie stellt?“. Die großen Kapitelüberschriften lauten: „*Vitae, non scholae – Was die Höhere Schule tun soll*“, „*Scholae, non vitae – Was die Höhere Schule tut*“,

² Die Schule zwischen Bewahrung und Bewährung. Erziehungswissenschaftliche Bücherei, Reihe V. Ernst Klett Verlag Stuttgart.

³ Probleme des altsprachlichen Unterrichts — dargestellt am Modell der englischen Schulen. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

⁴ Wie hoch ist die Höhere Schule? — Eine Kritik. Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

„Et scholae et vitae – Was die Höhere Schule tun kann“. – Das Problem des für das Leben Lernens, des lernenden Lebens, des Lebens im Lernen und des Lernens im Leben, das bei der Begründung der Waldorfschule von Rudolf Steiner ausgesprochen ist, wird hier an den Erscheinungen unserer Höheren Schule behandelt. Die aus der ersten Veröffentlichung in einer Wochenzeitschrift kommende Einteilung in kleinere Kapitel mit hinweisenden Kapitelüberschriften machen die Lektüre reizvoll und geeignet zur Diskussion in Elternbeiräten und Lehrerkollegien. Wir behalten uns vor, auf diese drei Schriften noch ausführlicher zurückzukommen.

Ernst Weißert

Hartmut von Hentig: Die deutsche Pädagogik

*Mit freundlicher Genehmigung des Verlages Kurt Desch, München, bringen wir aus-
zugsweise einige Passagen aus dem oben angezeigten Beitrag.*

Die Erziehung, die Bildung, die Schule, die auf eine Welt vorbereiten, in der wir die meiste Zeit und Kraft dem Beruf widmen, wollen unsere persönlichen Anlagen entfalten, unser Verantwortungsgefühl wecken, uns allgemeine Kenntnisse, Fertigkeiten, Verhaltensweisen vermitteln, die sich vorwiegend auf die „Kultur“ erstrecken, in der wir leben, das heißt auf den Überbau, und Wertmaßstäbe anlegen, die uns helfen sollen, richtige Entscheidungen zu treffen. Die traditionelle Pädagogik will in dem Sinn „menschlich“, zweckfrei und werthaft sein.

Kann eine solche Pädagogik mit den Anforderungen, Möglichkeiten und Gefahren der industriellen Zivilisation, mit der Technokratie, mit der verwalteten Welt, mit der Funktionalisierung, der Spezialisierung, der Isolierung fertig werden? – Das ist die erste Frage, die sie sich selber in der neuen Situation fragen mußte.

*

Kann eine Pädagogik, die sich in vertikale, voneinander streng getrennte Schultypen von ganz verschiedenem Prestige gliedert, die innerhalb dieser Schulen nach genau und für alle festgelegten Einteilungen – Fächern, 45-Minuten-Stunden, Sitzordnungen, Unterrichtsmethoden, Lehrpensen – verfährt, ja, die ihren Gegenstand auf Beständigkeit, Abfragbarkeit, Endgültigkeit hin ausgesucht hat – kann eine solche Pädagogik Zutrauen zu der beschriebenen Lebensform erwecken und zugleich die Möglichkeit sinnvoller Kritik? – Das ist die zweite Frage, die sich die Pädagogik stellen mußte.

*

Wir wissen, daß es Entwicklungsstufen gibt und wodurch sie sich auszeichnen, daß die Begabung ein vieldeutiger Begriff von einer sich wandelnden Sache ist, daß es möglich, ja notwendig ist, Begabungen und Bildungswillen zu wecken, daß es einen ständigen soziologischen Druck auf die Bildungseinrichtungen und die Menschen in ihr gibt, Größen, die nichts mit dem Unterrichtsgegenstand oder der Unterrichtsmethode zu tun haben und die sie gleichwohl unablässig stören und bedrängen, die Fragen des Status, der Motivation, der Berechtigungen – und wir kennen die Gefahren des Dirigismus aus unseliger Erfahrung, wir durchschauen die Folgen von staatlichem Steuermonopol und bürokratischer Ausgabenkontrolle und sehen, wie in den Einrichtungen die Vorstellungen und Irrtümer der Vergangenheit an der Macht bleiben. Wir wissen auch, daß es eine aktuelle Bewandnis hat mit Lenzens „Hofmeister“: „In allen höheren Künsten gewandt / Bin ich selber von niederem Stand.“

Kann eine Schule behaupten, sie habe sich dieser Erkenntnisse und Erkenntnismöglich-

keiten bedient, eine Schule, die im Alter von 10 die Begabten ausliest, nach einem Verfahren obendrein, das den vorgegebenen Gegenstand zum Maß erhebt nicht nur dessen, was ist, sondern dessen, was möglich ist; die ein neunjähriges rigoroses Einheitsverfahren am gleichmäßig verteilten Stoff entlang im Namen der Bildungsgüter rechtfertigt; die die Übergänge zwischen Schultypen außerordentlich erschwert; die „Sitzenbleiben“ für eine pädagogische Maßnahme hält (in Bayern durften im Jahre 1959/60 von den Buben 14,7 v. H., von den Mädchen 8,8 v. H. nicht von der 4. Oberschulklasse in die 5. aufrücken); die die Methoden nicht differenziert; in der die Bildungswilligkeit des Kindes als Voraussetzung statt als Aufgabe und Ergebnis pädagogischer Bemühung angesehen wird, in deren prominentestem Teil, dem Gymnasium, über 70 v. H. nicht ans Ziel gelangen oder gelangen wollen, obwohl das, was der Oberprima voraufgeht, nur Propädeutik dafür ist; in den Volksschulklassen bis zu 50 und 60 Kinder geduldet werden; in der sich die Lehrer ständisch gegeneinander abschließen oder mit Entrüstung zurückweisen, den Kinsey-Report zu lesen, oder im Konflikt zwischen Verwaltungszwang und erzieherischer Freiheit als Beamte dem ersteren erliegen; in deren Rücken Rechnungsprüfer sitzen, die den Sinn der Ausgaben nicht beurteilen können; in der man die Forderung nach Gleichheit der Chancen als einen Einbruch der Gesellschaftspolitik in die Schule abwehrt? – Das ist die dritte Frage, die sich die Pädagogik in „unserer Gegenwart“ stellen mußte.

*

Didaktische Versuche sind – hauptsächlich von einzelnen – unternommen worden; besondere Initiative haben dabei die Freien Waldorfschulen, einzelne Studienseminare, die Seminare für Lehrerfortbildung und nicht zuletzt die Schulbuchverlage entwickelt. Dabei spielt, neben der jugendpsychologischen Aufbereitung und Anordnung des Lehrgegenstandes, vor allem eine Gliederung des Gesamtaufbaus des Lehrplans eine Rolle: Abschnitte und Abschlüsse der einzelnen Unterrichtseinheiten fallen hier nicht mehr nur mit den Einteilungen des astronomischen Kalenders zusammen; das Abitur beginnt nicht schon in der Sexta; die Mittelstufe ist anders belastet als die Ober- und Unterstufe; die Unterrichtsformen gehen nicht immer von einer vorgegebenen Ordnung aus, sondern stellen sie selbst erst gemeinsam her; vor allem die Waldorfschulen haben den Versetzungs- und Zeugnismechanismus erfolgreich, nämlich ohne Nachteil für das Lernen und zum Vorteil einer heilen – geistigen, sozialen und sinnlichen – Erfahrung aufgehoben. Die Landerziehungsheime dagegen haben ihren romantischen „Lebensbezug“ nicht durchhalten können, sondern sich auf wissenschaftliche Zucht und die Ausbildung des Gemeinschaftslebens umgestellt: es ist zwar noch immer gesünder, auf dem Lande zu leben, aber darum noch nicht erziehlicher.

*

Da ist zunächst unser Bildungsbegriff. Er stammt selbst aus der höheren Bildung und hat sich von da in die Volksbildung herabgelassen. Er bedeutet ursprünglich die Entfaltung der Persönlichkeit – dessen was in ihr steckt und nicht „machbar“ ist – an geeigneten Gegenständen. Sie bildete „Kunsthfertigkeiten“ aus, wie W. Flitner die „artes“ pointiert übersetzt, und diese Kunstfertigkeiten waren „liberales“, die eines freien, nämlich nicht an Erwerb und niedere Zwecke gebundenen Mannes. Die Gegenstände, an denen die artes liberales gewonnen wurden, hat man im Laufe der Zeit mit den Kunstfertigkeiten identifiziert und Berechtigungen an ihre Bewältigung geknüpft. Bildung ist seitdem durch den Gegenstand bestimmt, und nicht durch die ja nicht meßbare Bereicherung der Persönlichkeit. Die Gegenstände wurden wiederum durch Gelehrsamkeit, und nur durch sie, angemessen erfaßt. Der Gelehrte war auch ihr berufener Vermittler. Da die Bildung einem gehobenen Stande zukam, war sie mühelos mit der Vorstellung

von Elite zu verbinden, zu deren Wächter sich der Philologe machte. – In dieser Vereinbarung sollen die Gründe sichtbar werden, aus denen sich die traditionelle Bildungsschule feindlich zu einer Pädagogik verhält, die vom Kind, von der Gesellschaft, aus der es kommt und in die es geht, von der Arbeitswelt, von der Sozialität, vom Nachwuchs her argumentiert, von einem Aggregat also, von dem die Überlieferung nur ein Teil ist. In dieser Vereinfachung kann und soll nicht zur Darstellung kommen, mit welchen Gründen die Bildungsschule ihr Selbstverständnis treibt, klärt und einen neuen Auftrag in der veränderten Welt zu übernehmen in der Lage ist.

Die Überzeugung, sie habe in erster Linie die Bildungsgüter zu wahren, hat dazu geführt, daß sie sich in der Frage der Auslese versteift: sie muß punktuell, und zwar neun Jahre vor dem Abitur erfolgen, weil sonst der Gegenstand nicht mit der nötigen Konsequenz gelernt werden kann; sie bestimmt mit dem Gegenstand die Qualität der Begabung und damit wieder den Status der Fächer: begabt ist, wer die Gegenstände der höheren Schulen bewältigt, unter ihnen fordern Latein und Mathematik die höhere Begabung, also sind sie die höchsten Fächer; sie erzielt damit hohe Leistungen, aber versagt sich jede Möglichkeit höhere oder andere zu erzielen, weil sie auf das einmal ausgelesene Potential angewiesen ist; die von ihr auch beanspruchte Dauerauslese findet auf unverantwortliche Weise statt (nur 25 v. H. erreichen das Abitur – wobei nicht alle übrigen versagen, aber doch nicht hierher gehören, solange diese Schule als ein Ganzes angelegt und nur als Ganzes sinnvoll ist). Diese Schule isoliert einen bestimmten Teil der Kinder, die eben auf Grund dieser Schulbildung führenden Stellungen zustreben, von der Mehrheit, die sie dann „führen“ sollen; sie wendet gegen die verschiedenen Formen von Auslese durch Differenzierung ein, daß die Kinder gerade dabei nicht Gemeinsamkeit, sondern dauernde Trennung erfahren, wenn sie nämlich in ihre jeweiligen Kurse auseinandergehen; hier werde sich die arrogante Einteilung in „dumm“ und „klug“ kategorial einprägen. Eben diese Aufgabe aber sucht die Förderstufe, dies gilt es zu lernen und nicht zu vermeiden: Gemeinsamkeit heißt nicht Einheitlichkeit, sondern Anerkennung und richtiges Verständnis der Verschiedenheit. Hier haben vor allem die „Begabten“ etwas zu tun. Ein junger Industrieller, der an den Hochschulen die neuesten technischen und betriebswirtschaftlichen Verfahren und aus der Zeitung die allgemeinen ökonomischen Entwicklungen in der EWG zu überschauen gelernt hat und der nun das Erbe eines mittleren Betriebes antritt, trifft hier zum erstenmal mit dem einfachen Mann zusammen – dem Werkmeister und Vorarbeiter, aber auch mit dem Betriebsrat und Gewerkschaftsfunktionär. Sie stehen nun mit ihrer jahrzehntelangen „Erfahrenheit“ ratlos und unbewegt gegen seine unverstandenen theoretischen Rationalisierungsvorschläge; sie haben vielleicht nicht einmal mehr die Mundart mit ihrem neuen Boß gemein, geschweige denn die gleiche Denkweise oder eine gemeinsame Erfahrung. – Mag sein, daß zwei Jahre Förderstufe da auch nicht viel bessern, das muß man erproben, und jedenfalls kann man mit *der* Begründung die Förderstufe nicht *ablehnen*, sondern müßte sie konsequenterweise erweitern. – Es wird folglich auch behauptet, die Begabungsreserve sei mit den 16 v. H. erschöpft, die die höhere Schule besuchen, und jeder, der das sagt, beruft sich dabei auf seine langjährigen Erfahrungen. Die Erfahrungen des Auslandes – in anderem Rahmen nämlich – werden so wenig zur Kenntnis genommen wie das freilich noch herzlich geringe statistische Material, die soziologischen und psychologischen Unterlagen, die in Deutschland vorliegen.

AUS DER SCHULBEWEGUNG

ALBRECHT STROHSCHHEIN ZUM GEDÄCHTNIS

Am 1. Oktober ist nach kurzer schwerer Krankheit im Heil- und Erziehungsinstitut in Hepsisau auf der Schwäbischen Alb der Gründer und Leiter dieses Heimes *Albrecht Strohschein* verstorben. Mit ihm ist nach Franz Löffler († 1956) und Werner Pache († 1959) wieder einer der großen Begründer der heilpädagogischen Bewegung von uns gegangen.

Wir erinnern uns der ersten Begegnung im Früherbst 1924, als wir junge Studenten der Pädagogik, die wir von Tübingen nach Jena gekommen waren, um uns in gemeinsamer Arbeit für eine Tätigkeit an einer Waldorfschule vorzubereiten, an einem strahlenden Tag von Jena die Saale hinabwanderten und dann den Berg hinaanstiegen zu dem ersten heilpädagogischen Heim, dem Lauenstein, den die Freunde im Mai 1924 eröffnet hatten. Die jungen Heilpädagogen, nur wenige Jahre älter als wir, aber schon ganz im ernstesten, sicheren, begeisterten Schaffen stehend, nötigten uns Bewunderung ab. Strohschein zeichnete sich durch Reife, in sich ruhende Fülle, durch Entschiedenheit aus, und wir freuten uns in den kommenden Monaten im gemeinsamen Arbeiten seiner Beiträge. Er durfte in wesentlichen Augenblicken der Motor dieser Heimgründung im Mai, des im Juni von Rudolf Steiner gegebenen „Heilpädagogischen Kurses“ und der davon ausgehenden, heute ins Große und Weite gewachsenen Bewegung sein.

Im Jahre 1899 war er in Lehrte als Sohn eines Eisenbahnbeamten geboren. Nach dem Besuch des Gymnasiums kam er zunächst in die kaufmännische Lehre, dann als Siebzehnjähriger in den Krieg. Im Frühsommer 1919 holte er in Hannover das Abitur nach. In Zusammenhang mit einer Wandervogel-Gruppe lernte er dort den als Gast geladenen Rudolf Meyer kennen, der damals als junger Redner für die Dreigliederung wirkte.

Es zog Strohschein nach Stuttgart zu einer Tätigkeit für das Werk Rudolf Steiners. Er war in der Dreigliederungsbewegung und ihren wirtschaftlichen Unternehmungen im „Kommenden Tag“ beschäftigt. Da er nun den Boden seiner Lebenswirksamkeit gefunden hatte, brach der innerliche pädagogische Impuls durch. Er wurde zunächst Hauslehrer im Hause Schröder in Bremen (bei dem Bruder des in diesem Jahr verstorbenen Dichters Rudolf Alexander Schröder). Diese Tätigkeit weckte in ihm den Wunsch nach einem eingehenden Studium. Er kam nach Jena, und dort lernte er auch in pädagogisch-psychologischen Zusammenhängen junge Mitarbeiter der bekannten Trüper'schen Anstalten kennen. Er hat selbst berichtet, wie er eines Tages von deren Leitung zu Besuch gebeten wurde, da eine Reihe Mitarbeiter stark mit den Gedanken der Waldorfschule und der Anthroposophie verbunden waren. Er hat Siegfried Pickert, dann Franz Löffler zur Verstärkung dieser Freunde zu Trüper gebracht. Aus diesem Zusammenwirken entstand der Plan, dann 1924 der Entschluß, etwas Eigenes zu beginnen: auf neuem geistigen Boden entstand die anthroposophische Heilpädagogik.

In dem wichtigen Werk, das Frau Krück von Poturzyn 1957 im Verlag Freies Geistesleben herausgebracht hat: „Wie erlebten Rudolf Steiner – Erinnerungen seiner Schüler“, ist mit Recht der Beitrag über die Geschichte der Heilpädagogik Albrecht Strohschein übertragen worden. Er hat in einer dokumentarischen Weise von dem persönlichen Eingreifen Rudolf Steiners in das Streben dieser jungen Menschen erzählt. Wir sehen die Hinweisung auf die Mithilfe durch Frau Dr. Ita Wegmann, das Ansiedeln der Heilpädagogik zwischen der Waldorfschulbewegung und der medizinischen Bewegung für die Erneuerung der Heilkunst. Man kann in Strohscheins Schilderung in einer bleibenden Weise miterleben, wie innerhalb von Nachkriegs- und Inflationsnot die geistigen Im-

pulse reifen, wie die äußeren Wege sich ebnen. Strohschein war überhaupt ein Bewegter; im Jahre 1922 hatte er wichtigen Anteil an dem Zustandekommen des sogenannten „Jugendkurses“, in dem Rudolf Steiner in dreizehn Vorträgen zu jungen Menschen aus der Jugendbewegung über ihr Berufsschicksal und die pädagogischen Aufgaben der Zeit sprach. Seine tiefste Verknüpfung mit dem Werk Rudolf Steiners und seinen Lebensauftrag fand er in der Silvesternacht 1922/23 angesichts des brennenden Goetheanums. Besiegelt wurden die dabei gefaßten Entschlüsse durch die Teilnahme an der Weihnachtstagung 1923, der Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft.

Die Nachkommenden werden immer wieder mit Bewunderung auf die Rolle hinschauen, die diese Erstlinge einer großen, kulturenerneuernden Bewegung als junge Menschen aus Jugendgenialität und Jugendweisheit heraus haben durften; die den Mut hatten, Rudolf Steiner zu fragen und das Einsenken geistiger Keime zu ermöglichen. Die Gründungskraft hat durch Strohscheins ganzes weiteres Leben gewirkt. Was er als Zwanzig-, Einundzwanzigjähriger aufnahm, gab das ganze Leben hindurch seinem Wesen Würde und Bestimmtheit, spirituelle Verantwortungskraft und Sicherheit. Drei Jahre später zog der Lauenstein, um sich zu vergrößern, Saale abwärts. 1928 wurde auch das große Institut Schloß Pilgramshain in Schlesien eröffnet.

Strohschein war entscheidend beeindruckt von dem Gedanken neuer Lebensgemeinschaften, Berufs- und Lebensinseln innerhalb der Großstadtwelt. Er war im Pädagogischen wie im Wirtschaftlichen ein genialer Initiator. Das Heim wurde umgeben von der Landwirtschaft, von Lehrlings- und Wirtschaftsbetrieben, eine ganze Menschen-Werkgemeinschaft entstand, wie wir sie aus früheren Jahrhunderten, etwa aus den Gründungen der Zisterzienser oder aus dem 18. Jahrhundert aus den Stätten der Brüdergemeinde kennen. Nach diesem Vorbild sind andere Gründungen entstanden.

Das Jahr 1933 brachte eine entscheidende Gefährdung. Freunde, die tragende Stützen waren, wie Dr. Karl König, mußten emigrieren. Aber dadurch ist jene weltweite, in Größe und Tiefe wachsende Entwicklung geworden, aus der heraus wir heute die großen Heime Dr. Königs in Schottland, Irland und England, andere heilpädagogische Heime in fast allen Kontinenten haben. 1941 veranlaßte die Gestapo das Ende der Arbeit, Strohschein kam zum Militärdienst. Nach dem Zusammenbruch 1945 wanderte er nach Süddeutschland, er hatte mit den Freunden vereinbart, daß sie sich dort, wenn die Zeit eines Wiederbeginns gekommen wäre, in dem Heil- und Erziehungsinstitut in Edkwälden finden würden. An den steilen Abhängen der Alb wurde 1946 das Institut Hepsisau gegründet. Es hat im Zusammenwirken mit den sich einfindenden Freunden und den Hinzutretenden eine besondere Aufgabe übernommen, an der Strohscheins klare Einsicht besonders arbeitete: zwischen dem eigentlichen Heim für kranke Kinder und den Waldorfschulen eine Schulform zu gestalten, wo Kinder, die an sich gesund, aber durch Milieuschädigung und ähnliches behindert sind, ein paar Jahre geführt werden, um dann wieder in ihre Schule zurückkehren zu können. Ihm lag daran, daß die Formen klar herausgearbeitet würden, insbesondere, daß die Waldorfschulen nicht mit Kindern überlastet würden, die einer ganz besonderen jahrelangen Behandlung bedürfen.

Dieses Hepsisauer Werk hat durch neue Bauten eine schöne Ausdehnung genommen, es ist in seiner Arbeitsart, in seiner Stimmung ein weithin anerkanntes Beispiel von der Fruchtbarkeit der heilpädagogischen Erkenntnisse, die durch Strohscheins Mitwirkung seit 1924 durch Rudolf Steiner in die Welt getreten sind. Wir danken ihm Jahrzehnte währende Wegkameradschaft, treuen Rat und bleibendes Vorbild. So zählt er zu den Unseren, die, uns voranschreitend, über das Leben unserer Arbeit wachen.

Ernst Weißert

Irische Elfenmärchen

Übersetzt und eingeleitet von den Brüdern Grimm
Text nach der Erstausgabe von 1826
Nachwort von Konrad Sandkühler
223 Seiten, Leinen DM 9.80

Lange Jahre war diese früheste Sammlung irischer Märchen vergessen. Die Brüder Grimm waren so beeindruckt von ihr, daß sie schon ein Jahr nach der englischen Ausgabe ihre Übersetzung mit einer ausführlichen Einleitung über das Wesen der Elfen herausgaben. In diesen Märchen spiegelt sich die zauberhafte Welt des Elfenvolkes, wie sie noch im 19. Jahrhundert von den irischen Bauern und Fischern als eine Realität erlebt wurde. Als ein neues, kostbares Geschenk Irlands und auch der Brüder Grimm dürfen wir daher diese Sammlung empfinden.

Ingeborg Möller

Henrik Steffens

Eine Biographie. Aus dem Norwegischen von H. E. Lampl.
220 Seiten, 26 Abbildungen auf Tafeln, Leinen DM 14,-

Henrik Steffens war einer der bedeutendsten Naturforscher der Goethezeit. Mit Goethe, Schelling, Fichte, Schleiermacher, mit dem ganzen Romantiker-Kreis war er befreundet, er galt als großer Anreger und hinreißender Redner. Seine naturphilosophischen und naturwissenschaftlichen Werke zeugen davon, wie tief er sich dem Geistigen in der Natur verbunden wußte. So hat zum Beispiel Rudolf Steiner auf ihn als einen wahrhaft goetheanistischen Naturforscher hingewiesen. Die vorliegende Biographie von Ingeborg Möller ist die erste neuere in deutscher Sprache, sie ruft Steffens' Bedeutung für die deutsche Geistesgeschichte des frühen 19. Jahrhunderts wieder ins Bewußtsein. – Das Buch ist auch für jüngere Menschen eine schöne Einführung in den Lebenskreis der deutschen Klassik.

Ernst Bindel

Pythagoras

Leben und Lehre in Wirklichkeit und Legende
Mit mehreren Zeichnungen und Tafeln, 208 Seiten, Leinen DM 14,-

„Der Autor verzichtet bewußt auf eine eingehende Schilderung des nur einen kleinen Teil der Leser interessierenden Mathematikbereiches im Leben des Philosophen und stellt dafür um so plastischer die magische Welt des Pythagoreischen Zahlenlogos heraus. Da Ernst Bindel auch in diesem soeben erschienenen Buch seinen flüssigen Stil mit verständlichen Skizzen und Zeichnungen unterstreicht, läßt das Werk nichts zu wünschen übrig. Es ist nicht nur dem an Mathematik interessierten Leser, sondern jedem zu empfehlen, der sich für die schon aus der ägyptischen Geisteswelt stammende Zahlenlehre begeistern kann. Wenn er Ernst Bindels Werk gelesen hat, dann ist ihm ein großes Gebiet der Grundelemente mathematischen Denkens nähergebracht worden.“
Stuttgarter Nachrichten.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART



reinigt, pflegt und erfrischt die Haut. Sie fördert gleichzeitig eine gesunde Hautdurchblutung. Everon IRIS-MILCH enthält keinen Alkohol und keine mineralischen Fette.

Everon-COLDCREAM / Everon-GESICHTSÖL zur ergänzenden Fettbehandlung der Haut.

Everon-IRISGELEE zur fettfreien Handpflege.

IRIS-Hautpflege erhält die Haut gesund und verleiht ihr auf natürlichem Wege ein frisches Aussehen. Hergestellt mit Zusätzen von Iris germanica (Schwertlilie) und anderen Heilkräuterauszügen unterstützen die IRIS-Präparate den Flüssigkeitsorganismus im Unterhaut-Bindegewebe und machen die Haut zugleich spannkraftig und geschmeidig.

Auf Wunsch erhalten Sie kostenlos die Weleda-Nachrichten durch

WELEDA & SCHWABISCH GEMÜND

Neuaufgabe:

Hermann von Baravalle

Die Erscheinungen am Sternenhimmel

Lehrbuch der Astronomie zum Selbststudium und für den Unterricht. 4. neubearbeitete Auflage, 168 Seiten, 95 Abbildungen, Leinen DM 14.80.

Hermann von Baravalles neuartige Methode geht aus von dem, was am Sternenhimmel ohne „Vorkenntnisse“ und ohne Instrumente zu beobachten ist. Schritt für Schritt wird der Leser zu einer wirklichen Anschauung und geistigen Durchdringung der Phänomene geführt. Aus einfachen Übungen im Vorstellen von Bewegungen am Himmel lernt man schnell die verschiedenen Bewegungserscheinungen im Tages- und Jahresrhythmus verstehen, sowohl des Fixsternhimmels wie unseres Planetensystems. Aber auch sekundäre Probleme wie Kalenderwesen und Zeitrechnung, die Entstehung der Planetenschleifen und das Weltenjahr werden dem Verständnis neu erschlossen. Daher eignet sich das Buch besonders auch für Jugendliche und für Anfänger, die sich mit den Erscheinungen am Sternenhimmel vertraut machen wollen.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

Vier neue Rudolf Steiner Taschenbücher

7 Goethes Naturwissenschaftliche Schriften

Sämtliche Einleitungen zu Goethes naturwissenschaftlichen Schriften, die Rudolf Steiner in Kürschners Deutscher Nationalliteratur 1883 herausgab.

8 Theosophie

Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung.

9 Anthroposophie – ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte

mit einer Einleitung über den Agnostizismus als Verderber echten Menschentums. 8 Vorträge in Stuttgart vom 29. August bis 6. September 1921.

10 Zur Dreigliederung des sozialen Organismus

Gesammelte Aufsätze 1919–1921.

Jeder Band 160–280 Seiten, cellophanisiert DM 2.80

Demnächst erscheint

Heilende Erziehung

Vom Wesen seelenpflege-bedürftiger Kinder und deren heilpädagogischer Förderung.

Taschenbuch-Ausgabe, cellophanisiert, 336 Seiten, DM 4.80

Inhalt: Heilende Erziehung als Zeitnotwendigkeit (René Maikowski), Erziehung und Unterricht seelenpflege-bedürftiger Kinder (Werner Pache), Heileurythmie und Heilpädagogik (Dr. Julia Bort), Krankheit und Heilmittel als Erzieher des Kindes (Dr. Walter Holtzapfel), Bildschaffende Seelenkräfte als Mittel der Seelenpflege (Franz Löffler), Über dynamisches Zeichnen (Hermann Kirchner), Die Entwicklung des Musikerlebens in der Kindheit (Edmund Pracht).

Dieses Buch gibt erstmalig in ausführlicher Form Rechenschaft über die anthroposophische Heilpädagogik. In ihm kann man miterleben, welche mühevoll und doch für Tausende von Kindern unendlich wichtige Arbeit in den heilpädagogischen Heimen und Schulen geleistet wird. Heute, wo durch die wachsende Zahl der seelenpflege-bedürftigen Kinder auch die Öffentlichkeit auf dieses pädagogische Problem aufmerksam wird, sollte jeder dieses Buch kennenlernen.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART