



2,

Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

AUS DEM INHALT

Sollen kleine Kinder lesen lernen? – Bewußte
Enthemmung, Erweiterung des Bewußtseins –
Wer war Rudolf Steiner? – Erziehung als
Kunst, Kunst in der Erziehung – Lernen

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Freien
Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben

Schriftleitung: Dr. Helmut von Kügelgen
7 Stuttgart O, Haussmannstraße 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser.

Bezugspreis: Einzelheft DM 1,50, Abonnement halbjährlich DM 8,-, jährlich DM 16,-
zuzüglich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben,
Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 16011 oder Konto 72320 bei
der Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des lau-
fenden 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

Wer war Rudolf Steiner?	<i>Dr. Johannes Tautz, Stuttgart</i>	41
Die Göttergeschlechter und der Bewußtseins- wandel der Menschheit	<i>Dr. Rudolf Steiner</i>	44
Lernen	<i>b.</i>	49
Erziehung als Kunst – Kunst in der Er- ziehung. Vom künstlerischen Unterricht in der Hibernia-Schule	<i>Dr. Klaus J. Fintelmann, Wanne-Eickel</i>	51
ZEICHEN DER ZEIT		
Sollen kleine Kinder lesen lernen?	<i>Gerhard Ott, Hannover</i>	55
Das Ausleseprinzip war falsch. Elfjährige Be- obachtung von 200 Sextanern	<i>Gerhard Weise</i>	57
Auch das Abitur ist kein Maßstab	<i>vK</i>	59
Bewußte Enthemmung – Erweiterung des Bewußtseins	<i>Dr. Helmut von Kügelgen, Stuttgart</i>	60
VON NEUEN BÜCHERN		
Arithmetik (Bindel)	<i>Georg Hofmann, Stuttgart</i>	65
Register nach Sachgebieten aller Jahrgänge der Zeitschrift Erziehungskunst. Warum entstand dieses Register?	<i>Gerd von Glasow, Ulm</i>	66
AUS DER SCHULBEWEGUNG		
Kaufmann, Ritter, sozialer Mensch Walter Rau, † 24. Januar	<i>Dr. Helmut von Kügelgen, Stuttgart</i>	67
Sozialkundliches Jugendseminar	<i>Dr. Johannes W. Schneider</i>	68
Der Berufsorientierungskurs Stuttgart vom 15. bis 21. April 1968		70

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXXII

Heft 2

Februar 1968

WER WAR RUDOLF STEINER?

Es gibt Fragen*, auf die sich leicht und schnell eine Antwort finden läßt. Aber die wirklichen Fragen sind nur der Anfang eines Gesprächs, denn sie führen wie eine Bergwanderung zu immer neuen Ausblicken und sich erweiternden Fernsichten. Der Mensch unterscheidet sich von allen Wesen auf der Erde dadurch, daß er fragen kann. Er besitzt die Fragekraft, weil er nicht nur ein in die Gegenwart gebundenes, sondern auf die Zukunft gerichtetes Wesen ist. Wenn er dieses Werden in die Zukunft spürt, dann beginnt er zu fragen.

Von dieser Art war die Frage, die im letzten Jahr vorgebracht wurde. Die Fragesteller wollten wissen: Wer war Rudolf Steiner? Was hat er geleistet? Was bedeutet sein Werk für uns? Nun weiß jeder, wie schwer es fällt, schon über einen bekannten oder befreundeten Menschen eine auf Sachkenntnis beruhende Auskunft zu geben. Die Umwelt und die Zeitverhältnisse müssen bekannt sein, die den Menschen geprägt haben, desgleichen die leiblichen und seelischen Voraussetzungen, die er zur Verfügung hat, die Ereignisse und Gestalten, die so auf ihn einwirkten, daß er zu seinem Eigentum durchbrechen konnte. Wenn wir uns an die Antwort auf die gestellte Frage wagen, soll uns ein Wort leiten, das Friedrich Schlegel, der Lebensfreund des Dichters Novalis, gesprochen hat: *„Niemand weiß, was er ist, wer nicht weiß, was seine Genossen sind, vor allem der höchste Genosse des Bundes, der Meister der Meister, der Genius des Zeitalters.“* Wer sich selbst oder andere erkennen will, die zu geschichtlicher Bedeutung aufgestiegen sind, muß sich mit den Zeit- und Altersgenossen bekannt machen und nach dem bedeutendsten Genossen, dem Genius des Zeitalters, dem Wegbereiter des Zeitgeistes suchen.

Fragen wir nach den Zeitgenossen Rudolf Steiners! Aus der Vielzahl

* Dieser Beitrag gibt die Ansprache wieder, die in einer Feierstunde zu Beginn des ersten Schultages im neuen Jahr gehalten wurde. Seit vielen Jahren versammelt sich die Oberstufe der Freien Waldorfschule, Stuttgart, aus diesem Anlaß am Morgen des ersten Unterrichtstages nach Weihnachten. Schüler aus den oberen Klassen hatten die Frage nach Rudolf Steiner gestellt.

der Mitlebenden hebt sich ein Gestaltenpaar heraus, das gleichzeitig mit Rudolf Steiner die Bühne der weltgeschichtlichen Ereignisse betreten hat. Es handelt sich um das Geburtsjahr der beiden Supermächte, der Vereinigten Staaten von Amerika und der Sowjet-Union, deren Aufstieg 1917 beginnt, und um die Geburtshelfer dieser Weltreiche, um den amerikanischen Präsidenten Wilson und den ersten der roten Zaren, der sich Lenin genannt hat. – Von der größten Bedeutung für das schöpferische Wirken des Menschen ist seine Jugend. In dieser Zeit, vor allem während des zweiten Lebensjahrzehnts, bildet der junge Mensch sein Weltbild aus. Was er sich durch vielfältige Anstrengungen erarbeiten muß, kann sich später zu geschichtlicher Wirksamkeit auswachsen.

Der junge *Wilson* hat mit einem Klassenkameraden einen feierlichen Bund geschlossen. Es klingt wie ein Gelübde, das die Freunde abgelegt haben: Wir wollen alle unsere Kräfte für die Aufgabe „schulen, unsere gemeinsamen Prinzipien durchzusetzen, uns Wissen und damit Macht anzueignen und uns in allen Künsten der Beeinflussung zu üben, ganz besonders in der eindrucksvollen Rede, damit wir ein Werkzeug besitzen mögen, andere in die Bahnen unseres Denkens zu lenken und sie unseren Zwecken unterzuordnen“. *Wilson* steht am Beginn einer Entwicklung, die zum Ausbau des amerikanischen Wirtschaftsimperiums geführt hat, eines atlantischen Weltreiches, in das auch die Bundesrepublik eingegliedert ist. Es läßt sich das Führungsgeheimnis dieses Imperiums nicht exakter beschreiben als mit den Worten des jungen *Wilson*: die Herrschaft der Wenigen durch geistige Mittel, die von den Vielen nicht bemerkt werden, so daß die Vielen durch die Techniken der Beeinflussung gelenkt sind, ohne sich dessen bewußt zu sein.

In der Lebenslinie des jungen *Lenin* gibt es einen folgenschweren Bruch. Er verliert den Vater und verleugnet den Glauben seiner frommen Kindheit. Der ältere Bruder, sein bewundertes Vorbild, wird als Führer einer studentischen Terroristengruppe in Petersburg hingerichtet. Damals ist *Lenin* siebzehn Jahre alt. Unter dem Eindruck dieser Ereignisse formt sich der Entschluß seines Lebens, der nicht mit Worten, aber durch Taten ausgesprochen wird: Ich werde nicht den Weg des Einzelattentäters gehen wie mein Bruder, der den Zaren beseitigen wollte. Ich ziele auf das Ganze, auf die Vernichtung der Zarenherrschaft, auf die Eroberung der Macht im Staat. Ohne *Lenin* wäre das Sowjet-Imperium nicht entstanden, das eine totale Herrschaft über alle Gebiete des gesellschaftlichen Lebens, über das Rechts-, Wirtschafts-

und Kulturleben, errichtet hat. In diesen Machtbereich ist das andere Deutschland eingegliedert. Die Machthaber prägen nach ihrem Bilde die Jugend zu Sowjetmenschen in den staatlich gelenkten Schulen.

Auch *Rudolf Steiner* hat im Geburtsjahr der beiden Weltmächte in die geschichtliche Entwicklung eingegriffen. Was er damals geleistet hat, wird aus einer Jugenderfahrung verständlich, die zum Ausgangspunkt seiner Geistesforschung geworden ist. Mit neunzehn Jahren schreibt er an einen Freund: „Mein Bestreben war voriges Jahr, zu erforschen, ob es denn wahr wäre, was Schelling sagt: ‚Uns allen wohnt ein geheimes, wunderbares Vermögen bei, uns aus dem Wechsel der Zeit in unser innerstes, von allem, was von außen hinzukam, entkleidetes Selbst zurückzuziehen und da unter der Form der Unwandelbarkeit das Ewige in uns anzuschauen.‘ Ich glaube, jenes innerste Vermögen ganz klar an mir entdeckt zu haben – geahnt habe ich es ja schon längst.“ Diese Erfahrung kann jeder verstehen, der die Aufmerksamkeit kennt und vorsätzlich übt, indem er sich auf einen Gegenstand oder einen Gedanken zu konzentrieren anfängt. Wer die Zerstreuung überwindet und für kürzere oder längere Zeit eine Sammlung erreicht, tritt aus der Zeit in die Zeitlosigkeit ein. Das Wesenlose fällt von ihm ab, und das Wesenhafte steigt am Horizont seines Erlebens auf. Der Mensch schlägt das Auge des Geistes auf und nimmt damit die andere Hälfte der Wirklichkeit wahr, die den Sinnen nicht offen steht. Die Möglichkeit dieser Kraftentfaltung besitzt jeder Mensch. *Rudolf Steiner* hat sie so weit ausgebildet, daß er ein „Wissenschaftler des Unsichtbaren“ werden konnte, wie andere Wissenschaftler des Sichtbaren sind.

Wir haben von den Zeitgenossen *Rudolf Steiners* gesprochen. Jetzt ist noch im Sinne des *Schlegel*-Wortes nach dem Genius des Zeitalters, dem Wegbereiter des Zeitgeistes zu fragen. Was heißt: einen Weg bereiten oder bahnen? Wer beobachtet hat, wie ein Pfad zu einer Aussichtshöhe hinauf angelegt wird, weiß, daß es zunächst gilt, den Zielpunkt ins Auge zu fassen und dann so zweckmäßig wie möglich die Wegstrecke freizulegen. Ist die Arbeit geleistet und der Weg gebahnt, dann wird der bislang unzugängliche Gipfel erreichbar, und alle, die es wollen, und die Anstrengung nicht scheuen, können dahin aufbrechen. Wer auf die Höhe gelangt, sieht weiter als die Talbewohner den Bogen der Sonne gespannt, und länger als den anderen bleibt ihm die Fülle des Lichts. Nach unserer Erfahrung ist *Rudolf Steiner* der Wegbereiter des Zeitgeistes zu einem Gipfel, der den Ausblick in die sichtbare und die unsichtbare Wirklichkeit freigibt.

Dieser Wegbereiter ist im Epochenjahr 1917 gleichfalls mit dem Willen zu einer Reichsbildung aufgetreten, aber es ist der Wille zur Bildung eines „Human Commonwealth“, und nicht eines Machtreiches, der Wille, an einem Reich des Menschen zu bauen, von dem das bekannte Weihnachtsgedicht sagt: „Mählich wird es sich gestalten, seines heil'gen Amtes walten, Waffen schmieden ohne Fährde, Flammenschwerter für das Recht.“ Solche Waffen der Menschlichkeit können alle schmieden, wenn sie das Menschenreich nicht verleugnen, dem sich unsere Schule als Provinzen eingliedern. Das Führungsgeheimnis dieses Reiches kann jeder erfahren. Es geht in diesem Reich nicht um Herrschaft und Macht, sondern – um die exakte Formel anzuwenden – es geht um Vertrauen und Liebe. Und „die Liebe herrscht nicht, aber sie bildet, und das ist mehr“.

Der Ruf des Zeitgeistes richtet sich an alle, die Bewohner unserer Schulprovinz sind: Werdet Mitbürger des Menschenreiches, das den Frieden unter den Menschen ausbreiten will – den Frieden, der alle erfüllt, die sich auf den Weg zum Gipfel, zum Olymp des Geistes machen. Und alle Weggenossen können ihren Vorsatz, in den Mühen des Aufstiegs das Ziel nicht aufzugeben, mit einem Lösungswort bekräftigen. Dieses Wort stammt aus dem ältesten Gedicht der Menschheit, der Erzählung von Gilgamesch, der die Stadtmauer von Uruk erbaute, ein Wort, das durch die Jahrtausende dauert:

*Laßt meine Augen hinsehn auf die Sonne,
daß mir bleibe die Fülle des Lichts.*

Das sind unsere Wünsche für euch am Anfang des neuen Jahres.

Johannes Tautz

DIE GÖTTERGESCHLECHTER UND DER BEWUSSTSEINSWANDEL DER MENSCHEN*

Was waren denn für das griechische Bewußtsein eigentlich die Götter dieses Zeuskreises, diese olympischen Götter? Wenn man auch nur geschichtlich sich eine Vorstellung davon machen will, was diese Götter

* Wir veröffentlichen mit Genehmigung der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung Textstellen aus dem Band Nr. 180 der Gesamtausgabe, der den Titel trägt: „Mysterienwahrheiten und Weihnachtsimpulse – Alte Mythen und ihre Bedeutung“. Der zweite Teil der Vorträge, der von der Gegenwartsbedeutung der „alten Mythen“ ausgeht, wurde vor 50 Jahren, im Januar 1918, in Dornach gehalten. Im Anschluß an das Januarheft bringen wir in diesem Heft Textstellen aus dem Vortrag vom 4. 1. 1918.

waren – ich meine jetzt im griechischen Bewußtsein . . . sie waren nicht Wesen, die unter gewöhnlichen Umständen unter den Menschen herumspazierten. Sie wohnten ja auf dem Olymp, sie wohnten auf den Wolken und dergleichen. Sie machten nur manchmal sympathische oder auch unsympathische Besuche. Besonders Zeus, wie Sie wissen, machte manchmal sympathische oder unsympathische Besuche innerhalb der Menschenwelt. Sie waren in gewisser Beziehung nützlich; aber sie verrieten auch Dinge, über die sich der moderne Mensch, der etwas philiströser ist als die Griechen, wahrscheinlich dadurch Recht verschaffen würde, daß er solch einem Zeus – einen Ehescheidungsprozeß an den Hals hänge oder so etwas. Jedenfalls, nicht wahr, waren diese Götter mit den Menschen in einem halb göttlichen, halb menschlichen Verhältnisse, und solche Wesen, so dachte man, sind nicht im Fleische verwirklicht. Wenn Zeus seine Dinge verrichten wollte, nicht wahr, dann nahm er ja allerlei Gestalten an: Schwan, goldener Regen oder dergleichen; also sie waren im gewöhnlichen Leben nicht im Fleische inkarniert, diese Götter.

Aber wenn man wiederum tiefer schaut auf der anderen Seite, dann ist es doch so, daß die Griechen das Bewußtsein hatten: Diese Götter hängen zusammen mit Menschen, die in der Vorzeit gelebt haben. Viel mehr als auf den Zusammenhang mit den Sternen, den Dupuis meint, schauten die Griechen doch auch hinauf zu Menschen der Vorzeit und brachten – ich bitte, jetzt genau zuzuhören, wie ich den Satz forme, denn darauf kommt es an –, und brachten die Vorstellung von dem Wesen des Zeus in Verbindung mit irgendwelchen alten Herrschern oder dergleichen, einer längst vergangenen Zeit. Also bitte, ich habe nicht gesagt, daß die Griechen die Vorstellung hatten, das, was sie sich unter dem Zeus vorstellten, das wäre ein alter Herrscher gewesen; sondern ich sage: Das, was man sich als den Zeus vorstellte, brachte man in Verbindung mit einem alten Herrscher, der einmal in längst vergangenen Zeiten gelebt hat. Denn die Art der Verbindung für den Zeus und auch für andere Götter, war eine ziemlich komplizierte.

Wir wollen einmal die Worte etwas pressen, damit wir uns Vorstellungen bilden können über das, was da eigentlich zugrunde liegt. Nehmen wir also an, irgendeinmal habe in Thrazien, in einem der Gebiete des nördlicheren Griechenland, eine Persönlichkeit auf dem physischen Plane gelebt, an welche die Zeusvorstellung anknüpft. Nun, da war der Grieche, schon der ganz gewöhnliche Grieche, sich durchaus klar: Ich verehere nicht etwa diesen Vorfahren, ich verehere auch nicht

die einzelne Individualität, die in diesem Vorfahren gewohnt hat, aber ich verehere doch etwas, was mit diesem alten Vorfahren, diesem alten König in Thrazien oder Epirus, irgendwo, etwas zu tun hat. — Der Grieche hatte nämlich die Vorstellung, es gab einmal einen solchen König, in dessen ganzem Wesen nicht nur dessen eigene Individualität gelebt hat, sondern die Individualität eines übersinnlichen Wesens; die hat sich ausgedrückt, hat sich auf der Erde dargelebt dadurch, daß sie einmal in einen Menschen gefahren ist. Also damit war der Zeusbegriff nicht verirdischt, aber er war in Zusammenhang gebracht mit einem alten Herrscher, der einmal das Gewand, oder sagen wir die Behausung, abgegeben hatte für dieses Zeuswesen.

Es unterschied der Grieche also wesentlich dasjenige, was er sich von Zeus vorstellte, von der Menschenindividualität, die in dem Körper gelebt hat, auf welche die Zeusvorstellung bezogen wurde. Aber gewissermaßen den Ausgangspunkt nahm die Zeusherrschaft, die Zeusgötterherrschaft dadurch, daß der Zeus zunächst heruntergestiegen ist, in einem Menschen gewohnt hat, von da aus seine Angriffspunkte gefunden hat, um im Menschenwesen weiter zu wirken — jetzt nicht mehr wie ein gewöhnlicher Mensch, sondern eben als «Olympier». Und so ist es auch bei den andern griechischen Göttern.

Warum hat sich denn der Grieche eine solche Vorstellung gemacht, die Vorstellung: Da hat es einmal einen Herrscher gegeben, der war gewissermaßen von Zeus besessen; jetzt gibt es aber keinen Herrscher mehr, der von Zeus besessen sein kann, sondern der Zeus regiert nur noch als übersinnliches Wesen. Warum hat sich der Grieche diese Vorstellung gebildet? Weil der Grieche wußte, daß die Menschenentwicklung fortgeschritten war, daß sie sich geändert hat; mit andern Worten, weil der Grieche wußte, daß es alte Zeiten gegeben hat, wo in besonders hervorragendem Maße die Menschen Imaginationen haben konnten, und als sie diese Imaginationen haben konnten, da konnten sie solche Wesen wie den Zeus aufnehmen, da konnte er im Menschenleibe wohnen. Dann ging die Zeit vorüber, in der die Menschen auf Erden Imaginationen in besonders hervorragendem Maße haben konnten. Es blieb ja natürlich immer ein gewisses Hellsehen für einige. Aber das Maßgebende der Imaginationen, das verging. Die Wesen, die noch reale Imaginationen haben können, die können für das Leben, das der Mensch kennt zwischen Geburt und Tod, nur im Übersinnlichen walten.

Das ist das Wesentliche, was die Griechen von ihren Göttern sich vorstellten: es waren Wesen, die imaginieren konnten. Aber die Zeit

ist vorbei, wo solche Wesen, die imaginieren können, in Menschenleiber hineingehen können; denn die Menschenleiber sind nicht mehr geeignet zum Imaginieren. So sagten sich die Griechen: Wir werden beherrscht von einem Wesensgeschlechte, welches imaginieren kann, während wir nicht mehr imaginieren können. — Der Grieche hatte eine ganz unsentimentale Vorstellung von seinen Göttern. Es wäre ja auch schwer geworden, dem Zeus gegenüber sentimental zu sein. Der Grieche sagte sich doch im stillen, nun, ich werde die Sache jetzt wieder etwas pressen, man muß aber die Dinge manchmal etwas retuschieren, wenn man ganz deutlich werden will: Wir Menschen machen eine richtige Entwicklung durch; wir haben die Entwicklung durchmachen müssen von atavistischem Hellsehen in Intuition, in Inspiration, in Imagination. Jetzt müssen wir das gewöhnliche gegenständliche Denken haben. Aber die Götter, die haben sich darauf nicht eingelassen, die sind bei ihrem Imaginieren geblieben; sonst müßten sie Menschen werden, müßten im Fleische hier herumwandeln. Das hat denen nicht gepaßt — so etwa dachten doch die Griechen in ihrer unsentimentalen Art, sich zu den Göttern zu verhalten —, zum gegenständlichen Denken überzugehen, daher sind sie nicht heruntergestiegen auf die Erde, sondern sind beim Imaginieren geblieben. Aber dadurch beherrschen sie uns; denn sie haben gewissermaßen mehr Macht, weil das imaginative Vorstellen mächtiger ist, wenn es ausgenützt wird, als das gegenständliche Vorstellen . . .

Einen gewissen luziferischen Charakter, würden wir heute sagen, gaben die Griechen damit ihren Göttern. Und diejenigen Wesen, welche beim Imaginieren stehengeblieben waren — das bildete sich im griechischen Bewußtsein heraus —, das waren wiederum die Nachkommen derjenigen Wesen, die nun gar beim Inspirieren stehengeblieben sind. Hera und Zeus sind beim Imaginieren, Rhea und Kronos beim Inspirieren stehengeblieben, Gää und Uranos beim Intuitieren.

Der Grieche hat auf seine eigene Seele geschaut, und mit der Entwicklung der Menschheit und ihren Bewußtseinszuständen brachte er seine Göttergenerationen in Zusammenhang. Das fühlte er, das empfand er. Die ältesten Götter, Gää und Uranos waren solche Wesen, deren ganzes inneres Verhältnis zur Welt dadurch geordnet war, daß sie intuitierten. Sie wollten beim Intuitieren bleiben; dagegen haben sich die Inspirierenden gewendet. Und wiederum die Inspirierenden wollten beim Inspirieren bleiben; dagegen haben sich die Imaginierenden gewendet. Es sind also die Intuitierenden untergegangen durch

die Inspirierenden, die Inspirierenden durch die Imaginierenden. Wir leben als Menschen, über uns die Imaginierenden. Nun, Sie wissen ja, daß der Grieche im Prometheusmythus schon das Gelüste hatte, auch gegen die Imaginierenden irgendwelche Mittel zu finden.

Mensch	{	Gäa - Uranos = Intuition
		Rhea - Kronos = Inspiration
		Hera - Zeus = Imagination

So stuften die Griechen ihre Götter ab, daß die Griechen in der Abstufung ihrer Götter zeigten, wie sie zurückblickten auf frühere Bewußtseinszustände derjenigen Wesenheit, die sich als Menschheit zu gleicher Zeit entwickelt hat. Die Griechen zeigten, daß sie das mit diesem Zurückblicken auf die Götter verbanden. Denken Sie, wie tief bedeutsam dieses für das Verständnis des griechischen Bewußtseins ist. . . . Die Griechen sahen zurück auf Göttergeschlechter, aber auf untergegangene Verhältnisse, die in älteren Zeiten auch dem Menschen wahrnehmbar waren. Dasjenige, was in ihren Göttern lebte, brachten sie in Zusammenhang mit dem, was wir Naturprozesse nennen. Es war also die Mythologie zugleich eine Art Naturwissenschaft. Und je mehr man die Mythologie kennenlernt, desto tiefere Naturwissenschaft wird man darin finden, nur eine andere Naturwissenschaft, die zu gleicher Zeit Seelenwissenschaft ist. So hatten die Griechen gedacht, und ebenso die Ägypter mit ihrem Osiris, der einmal geherrscht hat und der nun in der Unterwelt ist. . . .

Mit den Schicksalen, die der Mensch mit seinen Göttern zusammen erlebt hat, sei es mit Zeus oder Kronos in Griechenland, sei es mit Osiris in Ägypten, schilderte der Mensch für sich zugleich das, was er wußte: Wenn ich weiter zurückblicke, da stand ich als Mensch in einer anderen Weise mit dem Makrokosmos in Beziehung als jetzt. Das hat sich geändert. In dieser Art und Weise zurückzublicken auf die früheren Zeiten, wo die Götter unter den Menschen wandelten, das hatte etwas Tatsächliches für diese alten Völker, weil sie wußten: Der Mensch stand in dieser alten Zeit in einer anderen Weise als Mikrokosmos zum Makrokosmos als jetzt. Untergegangen ist das alte atavistische Hellsehen im wesentlichen im vierten nachatlantischen Zeitraum. Das wollte man sagen durch die griechische Mythologie, das wollte man entsprechend auch sagen durch die Osirismythologie der Ägypter.

Rudolf Steiner

L E R N E N

Die folgende Skizze ist bewußt in die Extreme gesteigert, um Ausgangspunkte und Tendenzen deutlich zu machen. Die Wirklichkeit des Unterrichts wird weniger extrem sein.

Der Neusprachenlehrer, nehmen wir an für Englisch, will einen fremdsprachlichen Text mit seinen Schülern erarbeiten; das sei unser beispielhafter Ausgangspunkt. (Es kommt dabei auf Klassenstufe, auf Inhalt oder Schwierigkeit des Textes nicht an.) Wie macht er das?

In seiner Ausbildung hat er vermutlich gelernt: Bevor der Schüler mit einem neuen Text konfrontiert wird, also z. B. das Buch öffnet, muß der Lehrer ihn darauf vorbereitet haben: In bezug auf den Inhalt sind die sachlichen Voraussetzungen, z. B. historischer oder biographischer Natur, zu schaffen; unbekannte Wörter, Ausdrücke etc. müssen erklärt werden; die korrekte Aussprache neuer Wörter ist einzuüben, im Text vorkommende unbekannte oder schwierige grammatikalische Erscheinungen müssen begriffen sein. Kurz: dem Schüler – dabei wird ein „Durchschnittsschüler“, ein „Klassenschnitt“ vorausgesetzt, eine Frage für sich, die in die Gesamtschul-Diskussion hineinführt – soll vor der Beschäftigung mit dem Text jede nötige Verständnishilfe gegeben sein. Er muß nur noch das Gelernte anwenden, kann also den Text richtig lesen, ihn genau verstehen, inhaltlich einordnen etc., zumindest kann dies der „Durchschnittsschüler“, wenn die Vorbereitung des Lehrers richtig war. Er hat in dieser Stunde zweifellos Englisch (Wörter, Grammatik) gelernt und darüber hinaus sich Sachwissen (von Wilhelm dem Eroberer, englischen Weihnachtsbräuchen, dem amerikanischen Rassenproblem oder dem Wohlfahrtsstaat) erworben. Nützliche und hilfreiche Dinge für das Leben fürwahr.

Eine Frage aber bleibt offen: Hat er in dieser Englischstunde auch Lernen gelernt? Wie lernt der junge Mensch das Lernen?

Er wird im Leben einem fremden Phänomen gegenüberstehen, nehmen wird der Einfachheit halber an: einem englischen Zeitungsartikel (es könnte ebensogut ein Gerät, eine Naturerscheinung oder sonst etwas sein) – welche Fähigkeiten muß er haben, um ihn zu verstehen? Man könnte aufzählen: Denkvermögen, Phantasie, Kombinationsgabe, Sprachgefühl, die Fähigkeit, Einfälle zu haben und sie kritisch anzusetzen. Und selbstverständlich müssen Sprachkenntnisse und Sach-

wissen vorhanden sein, es sei auf das in der Vorbemerkung Gesagte verwiesen.

Das Lernen lernen: heißt das nicht, das in der Schule oder sonstwo Gelernte durch die erworbenen Fähigkeiten Phantasie, Denkvermögen . . . zu weiterem Lernen ansetzen?

Wird der Lehrer, mit dieser Frage im Sinn, nun vielleicht so vorgehen, um gerade solche Fähigkeiten zu entwickeln und zu schulen (Sprach- wie Sachkenntnisse sind ja immer da, schon der Sechsjährige bringt nicht, wie früher die neue Schiefertafel, eine tabula rasa, in die erste Schulstunde): Die Schüler beginnen damit, jeder für sich den neuen Text zu lesen; Bedeutung und Aussprache einzelner Wörter, manche grammatikalische Erscheinungen sind unbekannt – dem einen dies, dem andern das, dem einen mehr, dem andern weniger. Erste Aufgabe ist es nun herauszufinden, *was* unbekannt ist, und zwar nicht dem ominösen „Durchschnittsschüler“, sondern Karl und Frieda – das ist Individualisieren und Differenzieren. Der Lehrer wird bald wissen, wer sich mit ungefähren Gefühlen zufriedengibt, er wird gründlich üben: Wissen, was man nicht weiß! Und dann mag als nächstes von Nachbar zu Nachbar oder auch gemeinsam gesucht werden, was das eine oder andere bedeuten mag, wie es ausgesprochen wird etc.: das Lernen vom andern, das ist lebensgemäß und sozialisierend. Es sei eingeflochten, daß unter diesem Gesichtspunkt auch das so verpönte „Abschreiben“ einmal angesehen werden könnte. Man wird aufrufen zum Suchen: Ähnliche Wörter im Englischen, deutsche Fremdwörter, verwandte Wörter im Französischen und Lateinischen – das schult Sprachgefühl und Wendigkeit, es leuchtet etwas von der europäischen Sprach- und Kulturgemeinschaft auf; und nicht zuletzt stellt es eine sprachgemäße Erlernung von Vokabeln dar, die mit Sympathie verbunden und damit besonders effektiv ist. Dies gilt auch für die Einübung von Orthographie und Aussprache, wenn man ähnliche Wörter sucht und zusammenstellt. Wendet sich die Klasse dann strenger dem Inhalt zu, so muß erst einmal der Text in sich selbst verstanden und schlüssig sein; man wird also – weil man verstehen will! – seine grammatische Struktur erfassen müssen; dabei sind wieder andere Fähigkeiten einzusetzen und auszubilden, zum Beispiel die des logischen Denkens, oder der Phantasie, wenn man sich in eine Situation hineinversetzt. Und stellt der Lehrer schließlich die Frage nach Zusammenhang, Bedeutung, Charakter etc., so wird er vielleicht das Gefühl für einen Zeitstil, die Vergegenwärtigung einer historischen Situation anrufen,

wieder die Phantasie und zugleich das sie kontrollierende kritische Bewußtsein zur Tätigkeit bringen. Und selbstverständlich wird er, wenn die eigenen Möglichkeiten der Schüler erschöpft sind, jeweils Wörterbuch, Enzyklopädie, Geschichtsbuch etc. zu Rate ziehen lassen – auch das gehört zum Lernen des Lernens, daß man sich der äußeren Hilfsmittel zu bedienen weiß.

Daß bei einem solchen Lernen, wie es hier an einem Beispiel skizziert wurde, die führende Hand des Lehrers, angefangen bei der Auswahl des „Stoffes“, nötig ist, braucht nicht besonders betont zu werden. Daß ein wichtiges, vielleicht das wichtigste, Erziehungsziel erreicht ist, wenn die Schüler die lenkende Hand des Lehrers beim Lernen entbehren können, wenn sie die Schule verlassen haben, ist wohl ebenso selbstverständlich.

Doch sei zuletzt noch erwähnt, daß all das, was auf dem Lernbegriff des Programmierten Unterrichts beruht — und vieles von dem, was in unseren Methodiken steht und in Schulbüchern zu lesen ist, lange vor der Erfindung des Programmierten Unterrichts, beruht auf diesem Lernbegriff —, auch so betrachtet werden kann, daß es die Fähigkeit des Lernens im Leben und vom Leben lähmt und zerstört. Zu begreifen, was das Lernen des Lernens ist, dazu sind wir aufgefordert. *b.*

ERZIEHUNG ALS KUNST – KUNST IN DER ERZIEHUNG

*Vom künstlerischen Unterricht an der Hiberniaschule**

Wenn wir das vielfältige Unterrichtsgeschehen an unserer Hiberniaschule als ein Ganzes überblicken, so können wir drei Bereiche unterscheiden: In dem einen wird der *Erkenntnisinn* des jungen Menschen

* Der folgende Beitrag ist der Zeitschrift „Die Hiberniaschule“, Heft 3, 1967, entnommen. „Die Hiberniaschule“ ist eine Zeitschrift, die vom Lehrerkollegium für die Eltern der Schule herausgegeben wird. Sie berichtet vom Leben der Schule, von der Pädagogik, die hier geübt wird, von ihren Zielsetzungen und Erfahrungen. – Sie erscheint 2 bis 3mal jährlich in freier Folge . . .“, heißt es im Impressum. Die drei im Jahre 1967 erschienenen Hefte erfüllen in vorbildlicher Weise das so beschriebene Ziel. Der Elternschaft und dem weiten Umkreis, den die Hibernia-Schule in der Öffentlichkeit besitzt, wird ein farbiger Einblick in das Leben, Arbeiten und Aufbauen der Schule gegeben. Das Profil einer Schule, die mutig und konsequent die sozialen und Erziehungsfragen der Gegenwart auf überraschend neue Art angepackt hat, wird Zug um Zug verdeutlicht. Der Leser kann an der weiteren Ausgestaltung des Unterrichts- und Ausbildungswesens teilnehmen, und er kann miterleben, wie auf der Grundlage der Rudolf Steiner-Pädagogik inmitten des Ruhrgebietes ein modernes Erziehungswerk, eine pädagogische Provinz mit großzügigen Werkstätten, Labors und Maschinenhallen als beispielhafte „lebendige Schulreform“ begründet wurde und nun weiter ausgebaut wird. *Die Redaktion*

geschult; er lernt die Welt wahrzunehmen, ihre Zusammenhänge zu begreifen und die darin waltenden Gesetze und Ordnungen in seinem eigenen Denken nachzubilden. In einem anderen Bereich wird der *praktische Sinn* des jungen Menschen angesprochen; Geschicklichkeit und Können werden vielseitig entwickelt, so daß er fähig wird, sich tätig einzugliedern in die Forderungen des Lebens. Der Unterricht des dritten Bereiches wendet sich an den *künstlerischen Sinn* des jungen Menschen: Hier finden wir ihn beim Plastizieren und Malen, beim Sprechen und Musizieren; oder es steigert sich zum Beispiel im Treiben von kupfernen Gefäßen und im Legen von Steinmosaiken sein handwerkliches Können zum künstlerischen Tun; auch übt er im Theaterspiel und in der Bewegungskunst der Eurythmie den künstlerischen Ausdruck seines eigenen Körpers.

Daß der junge Mensch lernen muß, seinen Verstand zu gebrauchen und die Gesetze der Welt erkennend zu durchdringen, erscheint unmittelbar einleuchtend. Auch kann es keinen Zweifel geben, daß er darauf vorbereitet werden muß, sich in den Arbeitsaufgaben zu bewähren, die das Leben einmal an ihn stellen wird. Wozu aber dient der künstlerische Unterricht, dem wie an allen anderen Rudolf-Steiner-Schulen, so auch an der Hiberniaschule so viel Raum gegeben und also offenbar große Bedeutung beigemessen wird?

Um darauf zu antworten, müssen wir uns zuvor fragen, was die Kunst überhaupt für den Menschen bedeutet und was sich ereignet dort, wo der Mensch als Künstler tätig wird. Die bedeutendste Kunst zu der wir Menschen berufen sind, ist die Erziehung selber. Das Material, der Stoff für den „Erziehungskünstler“ ist der Leib und die Seele der ihm anvertrauten Kinder. Er ist berufen, die darin verborgenen Anlagen so anzusprechen, daß sie in den Begabungen und Fähigkeiten der Kinder offenbar werden. *Das ist die Aufgabe jedes Künstlers, daß durch seine gestaltende Kraft die verborgene Wesenheit eines Stoffes offenbar werde.* Das Wesen von Farbe und Ton tritt uns unverhüllt in den malerischen und musikalischen Kompositionen entgegen; Macht und Innigkeit des Wortes, Ausdruckskraft der Bewegung wird uns im künstlerischen Werk offenbar. Was als Bildekräfte im Werden der Natur waltet, tritt uns in den Werken der plastischen Künstler entgegen; Schmerz und Hoffnung der Menschenseele finden in der Dichtung ihre Sprache, und was in den Zufälligkeiten des Lebens als geheime Macht des Schicksals waltet, wird in der dramatischen Dichtung eines Schauspiels sichtbar. Was der Mensch so durch eigenes künstlerisches Tun, aber auch durch Nach-

erleben und Empfangen künstlerischer Werke gewinnt, macht ihn erst zum ganzen Menschen; denn durch die Kunst ist der Mensch befähigt, den Geheimnissen der Welt nicht nur mit dem Verstande nachzuspüren, sondern sie auch mit dem Herzen zu ergreifen; es erwächst ihm daraus die Kraft, allem praktischen Dasein einen inneren Sinn zu verleihen.

So stellt sich der künstlerische Unterricht an unserer Schule als eine vermittelnde Kraft zwischen die geistige und körperliche Bildung. Er wendet sich an das Eigenwesen unserer Kinder. Was als Spontaneität, als Gestaltungskraft und Hingabefähigkeit im kindlichen Spiel lebt, wird durch ihn angesprochen und zum bleibenden Besitz des jungen Menschen gemacht. Das gelingt, weil aller künstlerischer Unterricht, recht getan, ein inneres Üben ist und weil dem Menschen dort, wo er sich so auch in seinen Seelenkräften übt, zu eigen wird, was als schöpferische Kraft dem Menschen in seiner Kindheit die Natur gewährt. Wenn dann im Reifealter der junge heranwachsende Mensch immer mehr im Erkennen wie in der Arbeit den Notwendigkeiten des Daseins begegnet, entsteht in den sich öffnenden Tiefen seines Wesens ein zweiter, höherer Mensch, der von diesen äußeren Notwendigkeiten unabhängig ist. *Durch diesen höheren Menschen in uns können wir frei sein.* Er gibt uns die Kraft, auch dem Notwendigen gegenüber zu wählen und zu entscheiden. Er läßt uns in den Forderungen des Tages unsere Aufgaben erkennen und eigene Erfüllung finden.

So ist die künstlerische Erziehung, das sich Üben im künstlerischen Tun, eine ganz wesentliche Voraussetzung dafür, daß wir Menschen im Gange unseres Lebens *Freiheit* verwirklichen können. Die Sehnsucht nach Freiheit erwacht elementar im jungen Menschen. Daß er die Kraft gewinnt, *sie auch zu verwirklichen*, dazu ist eine künstlerische Erziehung notwendig. Aber sie schenkt dem jungen Menschen nicht nur die Freiheit, sondern sie gibt ihm zugleich die Kraft zum rechten sozialen Verhalten. *Soziale Kraft*: das heißt den anderen Menschen wahrnehmen zu können, von ihm entgegenzunehmen, was er uns zu geben vermag, und ihm ganz selbstlos zu reichen, was wir ihm geben können und was er von uns anzunehmen in der Lage ist. Ein Urbild dafür ist das Gespräch und ein Gespräch wiederum ist alles künstlerische Tun. Nach jedem Pinselstrich beim Malen, nach jedem Schnitt mit dem Schnitzmesser muß ich lauschen, wie das Werk, an dem ich gestalte, darauf antwortet. Ich muß mich ganz in den Stoff, den ich bearbeite, hineinfühlen, um zu erspüren, wie ich aussprechen kann, was ich durch meine Gestaltung ihm anvertrauen will. Auch die Erziehung zum rechten sozialen Verhalten schül-

den wir unseren jungen Menschen und auch hierin hat der künstlerische Unterricht seine besondere Bedeutung.

Entsprechend, wie die beiden anderen Unterrichtsgebiete, ist auch der künstlerische Unterricht in verschiedene Fächer gegliedert. Sie werden zum Teil durch die gesamte Schulzeit, zum anderen Teil aber nur in einer bestimmten Altersstufe unterrichtet. Ein solches durch die gesamte Schulzeit hindurch sich erstreckendes künstlerisches Üben gilt der *Sprachgestaltung*. In besonderen Sprechübungen werden die Sprachwerkzeuge geübt, also Mund, Kehlkopf und Atem des jungen Menschen. Im Einzelvortrag, aber vor allen Dingen im chorischen Sprechen lernt er dann seine Sprache künstlerisch so zu gestalten, daß in ihr lebendig wird, was als Seele und Geist in einer Dichtung lebt. Das *Musikalische* wird sowohl als Gesang wie auch im Spiel von Instrumenten gepflegt. Zugleich wird den Schülern hörend und begreifend der Reichtum der musikalischen Schöpfungen erschlossen. Als bildende Künste werden das *Malen und Zeichnen*, das *Plastizieren und Schnitzen* geübt, aber auch als künstlerisch-handwerkliches Tun das Legen von Mosaiken, das Treiben kupferner Gefäße und das Anfertigen von Schmuck. In der *Bewegungskunst und Leibeserziehung* sollen die Schüler lernen, ihre Körper in der Bewegung und im Spiel der Kräfte seelisch zu ergreifen. Dieses geschieht in der Eurythmie, im Reigen, in der Gymnastik und im Turnen. Schließlich ist das *Spiel* wie die Sprachgestaltung ein durchgehendes künstlerisches Element, das als pädagogisches Mittel, insbesondere in den Klassen der Unterstufe, im Epochenunterricht und im Sprachunterricht immer wieder gepflegt wird, und das in der Mittelstufe sich dahin steigert, daß alle Schüler zweimal am Einstudieren und an der Aufführung eines vollständigen Schauspiels beteiligt sind.

Aber nicht nur in besonderen Fächern, wie dem Malen, dem Musizieren oder der Eurythmie lebt der künstlerische Unterricht an unserer Schule; denn eine *Erziehung, die sich selber als Kunst versteht, muß in allen ihren Bereichen künstlerische Prinzipien walten lassen*. Das gilt für die gesamte Unterrichtsgestaltung, für die Ausarbeitung der Epochenhefte, für die Durchführung der verschiedenen Arbeitsvorhaben; das gilt aber auch für die Art, wie die Entwicklung der Schüler in den Konferenzen von uns Lehrern betrachtet und besprochen wird.

Denn Erziehung als Kunst ist zugleich Ausdruck einer Gesinnung. In ihr lebt die *Ehrfurcht* vor dem Ewigen im Kindeswesen und die Überzeugung, daß wir als Lehrer berufen sind, diesem ewigen Wesen des Kindes zu helfen, seine Leibeshüllen in rechter Weise zu ergreifen,

so daß es sich in ihnen aussprechen und offenbaren kann. Dieses Helfenwollen durch wahres künstlerisches Bemühen des Lehrers am Kinde und mit dem Kinde wird getragen von der *Liebe* zu der Menschwerdung, die sich in jedem Kinde als ein Wunder neu vollzieht und an der wir als Lehrer nur so weit teilnehmen können, als wir selber Übende sind. Das kann nur aus der *Freiheit* jedes einzelnen Lehrers heraus geschehen; aus der Freiheit, in die hinein wir am Ende der Schulzeit unsere Schüler entlassen wollen*.

Klaus J. Fintelmann

ZEICHEN DER ZEIT

SOLLEN KLEINE KINDER LESEN LERNEN?

Unter diesem Titel erschien am 2. Januar 1968, gleichsam zum Jahresbeginn, in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ein höchst erfreulicher Artikel, das Referat eines Vortrages von Frau Prof. Dr. Waltraud Küppers, Ordinaria für pädagogische Psychologie und Direktorin des gleichnamigen Instituts an der Frankfurter Universität. Sie setzt sich in sehr eingehender und gründlicher Weise auseinander mit der Psyche des Kleinkindes und kommt dabei zu der Überzeugung, daß *auf keinen Fall ein Leistungsprinzip in den Kindergarten* gehört. Sie stellt sich mutig dem gegenwärtigen Trend entgegen: „Mit drei- und vierjährigen Kindern lesen, schreiben und rechnen zu wollen, kann kein Training mehr sein, sondern ist Dressur.“ Und sie folgert mit Recht, daß das einmütige Bevorzugen der „Verbalerziehung“ sehr wahrscheinlich dazu führe, gerade die Entfaltung der für dieses Alter so wesentlichen emotionalen, sittlichen und sozialen Kräfte zu vernachlässigen.

Ein zweites Motiv spricht sie mutig an: „Das schlimmste all dieser unkontrollierten Ansätze aber ist das Spiel mit der Angst vor der Dummheit. So wie in den Illustrierten heute mit der Krankheitsfurcht der Menschen fahrlässig umgegangen wird, so werden hier mit der Angst vor dem Dummbleiben Eltern und Kinder gequält . . . Es ist geradezu absurd, mit der Angst vor der Dummheit Begabung steigern zu wollen.“ Und sehr richtig sagt sie,

* Der Beitrag schließt mit der direkten Ansprache der Eltern und dem Hinweis auf die folgenden Beiträge: „In den nun nachfolgenden Berichten aus dem Leben der Schule werden Beispiele aus dem künstlerischen Unterricht gegeben werden. Alles, was dort geschildert wird, wird durch keine äußere Notwendigkeit gefordert und ist doch ein Herzensanliegen unserer Schule, weil es allein um der menschlichen Entwicklung unserer Kinder willen geschieht. Es wäre darum schön, liebe Eltern, wenn auch Sie diesem künstlerischen Unterricht immer mehr Ihr Verständnis, Ihr Interesse und Ihre Zuneigung schenken würden, was natürlich am leichtesten dort geschieht, wo man sich selber an diesem künstlerischen Üben, sei es zu Hause mit den Kindern, sei es bei uns in den Elternkursen, beteiligen kann.“ – So erfaßt das Menschenbildungswerk der Waldorfschule die Eltern!

was wir so oft in Schulzusammenhängen heute erleben: „Durch Angst werden Begabungsreserven sicher weit eher zugeschüttet als aufgeschlossen.“

Im Hinblick auf die so viel und weit propagierte Leselernmaschine von Prof. Corell weist sie darauf hin, daß doch das Wort „nicht nur Träger geistiger Substrate ist, sondern ebenso kommunikative Funktion hat“. Wir könnten vom Blickpunkt der Waldorf-Pädagogik auch sagen: In der Wissensaneignung, wie sie durch die Leselernmaschine erfolgt, wird nur der intellektuelle Sinn einer Sache vermittelt, nichts mehr von der lebendigen Sprache und der künstlerischen Gestalt eines Wortes oder gar eines Lautes. Wo die lebendige Wortgestalt (z. B. in der Eurythmie) mit allen Sinnen erfaßt wird, in Gedichten erlebt, in Rhythmen geformt, da tritt verarmend und verdorrnd vor die Kinderseele nur die tote Sinngestalt eines Wortes, noch dazu aus der maschinellen Auslösung. Und so endet Frau Prof. Küppers ihre Darstellungen mit dem *Ausblick auf das Jahrhundertende* und danach und stellt die Frage, ob die „heute vier- bis fünfjährigen Kinder in vierzig bis fünfzig Jahren“ nicht ganz andere Aufgaben als solche bloß wissensmäßiger Natur zu lösen haben werden. Sie fragt: „Vor welchen Problemen werden sie stehen?“ – Sie müssen mit der Atombombe leben, sie müssen mit der ungeheuren Bevölkerungszunahme der Erde fertig werden, sie müssen in höherem Maße für die körperlich und geistig nicht leistungsfähigen Menschen dieser Gesellschaft sorgen, so meint sie. Und im Hinblick auf diese, nur mit *sozialem Verantwortungsgefühl* und niemals mit bloß intellektuellen Möglichkeiten zu bewältigenden Aufgaben gelte es in erster Linie *humane Kräfte zu schaffen*. „Sollten wir nicht von Anfang an darauf bedacht sein, neben der Rationalität das humane Potential in uns zu entfalten?“

Es kann wahrhaftig tröstlich stimmen, innerhalb des sonstigen Chors von Stimmen, die überall die intellektuelle Leistungssteigerung fordern und für schließlich allein wirtschaftliche „Erfolge“ auch die Kinderjahre noch einspannen wollen, eine Stimme zu hören, die darum weiß, daß im Menschsein noch andere Kräfte, moralische, künstlerische da sind, die nicht weniger zum Leben gehören als die Kräfte der äußeren, wirtschaftlich verwertbaren Alltags-Intelligenz!

Es ist auch tröstlich, wenn Frau Prof. Küppers im Hinblick auf die von den Herren Lückert und Corell aus Amerika importierten Methoden zu sagen weiß: „Dürfen wir so einseitig erziehen? Muß eine Gesellschaft beispielsweise nicht auch die Entwicklung der Moralität im Auge haben? *In Amerika häufen sich bereits die Stimmen, die der Mode der Leistungsverfrühung im Vorschulalter entgegenreten*. In der Juli-Nummer 1967 der Zeitschrift „Life“, in der das Problem der Frühlesebewegung kritisch besprochen wird, heißt es am Schluß: „Brauchen wir ein Kind, das mit drei Jahren lesen kann und das sich mit zehn Jahren als Giftschlange erweist?“

Auch für den schulischen Bereich findet Frau Prof. Küppers äußerst er-

freuliche und beherzigenswerte Worte: „Die Aufteilung der Grundschule nach Leistungsklassen, wie sie neuerdings diskutiert wird, ist jedoch ein sehr gefährlicher Weg. Das Kind der Grundschule, auch das begabte und von Haus aus gut geförderte Kind, sollte durch das Zusammenleben mit den weniger begabten Geduld und Zuwendung üben lernen.“

Wo man auch diese Darstellungen von Frau Prof. Küppers anfaßt, tritt einem anstelle des Rufes nach einseitiger Förderung von „Wissens-Kapazität“ die *Mahnung zur Entfaltung der Gesamt-Menschennatur* entgegen. Man wünschte diesen Worten weiteste Beherzigung und Bejahung. Wie erfreulich, daß offenbar diese Veröffentlichung soviel Anklang bei Lesern gefunden hat, daß vom Verlag kein Exemplar der FAZ vom 2. 1. 1968 mehr zu haben ist! Deswegen sei darauf hingewiesen, daß das „Paritätische Bildungswerk“ (7 Frankfurt, H. Hoffmannstr. 3) als erste Nummer einer Schriftenreihe den Vortrag von Prof. Küppers zusammen mit drei weiteren Vortragsreferaten der Tagung „Lernen im Vorschulalter“ unter diesem Titel als Broschüre herausgegeben hat. Diese Schrift setzt sich sachlich mit den Experimenten an Kindern vor dem Schuleintritt auseinander und hält positive Vorschläge den „zielstrebigem“ wirtschaftlichen Tendenzen entgegen, die sich z. B. in Rundfunksendungen breitmachen, in denen es schon unverblümt heißt: „Gerade bei den Begabungsreserven können wir auf die vorschulpflichtigen Kinder nicht verzichten.“ Möge es in Deutschland genügend *wachsamen Eltern* geben, welche die „*Begabungsreserven*“ ihrer Kinder – und zwar die intellektuellen, gemütmäßigen und moralischen – *schützen wollen*, gegen das alles überwuchernde wirtschaftliche Leistungsprinzip, das schon die Dreijährigen in seine Fesseln zu schlagen gedenkt!

Gerhard Ott

DAS AUSLESEPRINZIP WAR FALSCH

Elfjährige Beobachtung von 200 Sextanern

Von 200 Sextanern, die vor elf Jahren in die unterste Klasse des Gymnasiums eintraten, bestanden nach neun Jahren nur 28 das Abitur. Das heißt: 86 Prozent war dieser glatte Weg von Sexta bis Prima nicht vergönnt, sie blieben sitzen oder schieden ganz aus. Schlechter kann ein Ergebnis nicht sein. Man neigt heute dazu, Bildung nicht nur als Wert zu schätzen, sondern ihren Zweck zu betonen und das Gymnasium als Bildungsfaktor im Volkswirtschaftsprozess zu sehen: es „produziert“ Abiturienten. Denkt man so realistisch, dann könnte das Urteil nur lauten: Die Institution, die derart viel Ausschluß auszuschneiden gezwungen ist, taugt nichts.

Professor Josef Hitpaß (Köln) spricht von dem Befremden, das „diese wohl allen Erwartungen und jeder volkswirtschaftlichen Kalkulation zuwiderlaufende Erfolgsquote“ auslösen muß. Das Ergebnis verbessert sich auch dadurch nicht entscheidend, daß weitere zwanzig Prozent der einstigen Sex-

taner mit einmaligem Sitzenbleiben und noch einmal drei Prozent mit zweimaligem Sitzenbleiben endgültig das ersehnte Ziel der Reifeprüfung durchliefen. Zwei Drittel bleiben endgültig Gescheiterte. Davon wären jene Schüler auszunehmen, deren Eltern von Anfang an gar nicht an das Abitur dachten und die daher etwa mit der mittleren Reife abgingen.

Hitpaß, der das Schicksal der 200 elf Jahre lang verfolgt hat, stellt die Frage, weshalb die Bilanz dieses ungewöhnlich hohe Defizit aufweise. Die Antwort kann nur lauten: Das Ausleseprinzip war falsch. Vor elf Jahren, als die 200 ihre gymnasiale Laufbahn begannen, entschied nahezu ohne Einschränkung die Aufnahmeprüfung. Hitpaß weist, was sich inzwischen allgemein herumgesprochen hat, noch einmal nach, daß mit ihrer Hilfe die Falschen ins Gymnasium gelangten. Er teilte die, die das Abitur schließlich bestanden haben, in drei Gruppen, die mit guten, mit schlechten und mit mittelmäßigen Ergebnissen bei der einstigen Aufnahmeprüfung. Was dabei herauskam, spricht Bände.

In allen drei Gruppen nämlich waren gleich viele Erfolgreiche und Versager. Paradoxiereise stellen sogar die Schüler, die bei der Aufnahmeprüfung am schlechtesten abgeschnitten haben, die meisten Abiturienten. Mit Sicherheit, so glaubt Hitpaß, hat man also eine Vielzahl junger Menschen, die den Weg zum Abitur hätten gehen können, davon zu Unrecht ausgeschlossen. Schlechtes Abschneiden beim Prüfungsdiktat bedeutete am Ende mehr Erfolg als gute und sehr gute Noten in diesem Fach.

Alle Schüler sind, ehe sie in die Sexta kamen, auch durch eine psychologische Prüfung gegangen. Diese vom Schulwissen unabhängige Methode hat sich glänzend bewährt. Alle zur Zeit des Schuleintritts als unterdurchschnittlich begabte eingestuft Kinder sind nicht zum Abitur gelangt, während 95 Prozent der überdurchschnittlich Begabten das Zeugnis der Reife erhielten.

Der Kölner Psychologe hat in seiner in der Zeitschrift „Schule und Psychologie“ veröffentlichten Untersuchung auch die Frage analysiert, wie die Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Begabung und Schulerfolg beschaffen sind. Dazu gliederte er die Schüler nach den Berufen der Väter in fünf Gruppen. Es stellte sich heraus, daß sich die Kinder der einzelnen Schichten hinsichtlich der Begabung – zumindest im überdurchschnittlichen Bereich – nicht nennenswert voneinander unterscheiden. Auch der Erfolg (Abitur) müßte sich also gleichmäßig verteilen. Daß die Wirklichkeit ganz anders aussieht, weiß jeder. So wurden im Lauf der normalen Schulzeit die Kinder von Rentnern und die Halbweisen in totaler Weise ausgeschieden, keines von ihnen erlangte nach neun Jahren das Abitur.

Anders die Kinder aus der „Oberschicht“. Sie hatten nach neun Jahren ihren ursprünglichen Bestand prozentual fast verdoppelt, nach elf Jahren bildeten sie die überragende Mehrheit der „Erfolgreichen“. Auch die Ar-

beiterkinder schnitten zunächst gut ab, doch ging ihr Anteil dann rapide zurück. Man muß daraus schließen, daß die Eltern von Arbeiterkindern am ehesten resignieren, die Kinder also beim Sitzenbleiben sofort von der Schule nehmen. Die Söhne und Töchter der Selbständigen sind dagegen am wiederholungsfreudigsten. So wundert es nicht, daß die „Oberschicht“ ihre Kinder in vier Fünftel aller Fälle „irgendwie“ bis zur Reifeprüfung bringt, während Arbeiterkinder und die Kinder von Rentnern sowie Halbwaisen nur zu etwa einem Fünftel das Zeugnis der Reife erlangen. Je höher der soziale Status des Vaters ist, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit des Erfolgs der Kinder auf dem Gymnasium und umgekehrt. Und weiter: Sieben Prozent der Bevölkerung stellen 53 Prozent der Abiturienten, 67 Prozent aber 20 Prozent. Dabei sind die Begabungen in den Schichten gleichmäßig verteilt. Die Ungleichheit der Bildungschancen ist einmal mehr bestätigt. *Gerhard Weise*

Auch das Abitur ist kein Maßstab

Sind an diese Mitteilungen nicht noch ganz andere Feststellungen und Fragen zu knüpfen? Bildungschancen müssen ungleich sein, sobald Bildung nicht mit „Menge an übermittelter und verfügbarer Information“ gleichgesetzt wird, weil Bildung auch die Kultur der Interessefähigkeit und der Willenskräfte mit umschließt. Die Kinder der Selbständigen sind also nicht nur am wiederholungsfreudigsten, sondern sie bringen mehr Wille und Interesse auf. Aber muß man angesichts dieser Ergebnisse beim Ziehen der Bilanz nicht nur mit Gerhard Weise folgern: „Das Ausleseprinzip war falsch“, sondern auch: „*Das Abitur ist falsch*“, denn die Einseitigkeit seiner intellektuellen Anforderungen macht es gar nicht zu einem wahren Bildungsmaßstab, sondern wirklich nur zu einem Ziel des „Erfolgstrebens“. Mit wieviel Krankheit und Disharmonie wird Jahr um Jahr der „Erfolg“ des Abiturs bezahlt!

So wird an diesen Schulergebnissen deutlich, daß auch die vom Psychologen testierte Gleichheit der Begabungen nicht das Wesentliche über die Kinder aussagt. Der beste Teil der Begabung ist nicht der vererbte Schatz, der dem Test zugänglich ist. Die so oft gehörten Formulierungen von der „Mobilisierung der Begabungsreserven“ und der „Elitebildung“ entspringen einer alten, in Wirklichkeit nicht mehr unserem Menschheitszustande entsprechenden Denkart. Ob ein Mensch *den inneren Antrieb zum eigenen Sichweiterbilden* aus seiner Kinder- und Jugendzeit mitbekommen hat, aus einer den ganzen Menschen harmonisch gesundenden Erziehung, das ist das Entscheidende. Wie mit dem kleineren oder größeren Begabungsschatz gewuchert wird – in der Entwicklungszeit nicht nur, sondern fort und fort im weiteren Lebenslauf –, darauf kommt es an. Die menschlichen Voraussetzungen dafür heranzubilden, das ist die größere, durch keine Maschine und durch kein Programm dem Lehrer abzunehmende Verantwortung. Professor Hitpaß aber sollte seine Beobachtung der 200 Sextaner fortsetzen – das Abitur ist

keine Endstation der Bildung! Wie bewähren sich die Erfolgreichen – und wie die Ausgeschiedenen im Leben, im Beruf, in ihrem menschlich-sozialen Wirkungskreis?

v. K.

BEWUSSTE ENTHEMMUNG – ERWEITERUNG DES BEWUSSTSEINS

„Die Buchdruckerkunst ein Segen für die Menschheit“ – „Die Buchdruckerkunst ein Fluch für die Menschheit“ – sind *zwei* Aufsatzthemen, die sorgfältig vorbereitet, einmal in der Mittelstufe, noch einmal in der Oberstufe von jedem Schüler bedacht, geschrieben und kritisch besprochen werden sollten. Dem Fluch sind wir ausgesetzt, sind unsere Kinder ausgesetzt mit einem bösen Aufwand ungeheuren Ausmaßes. Die gegenwärtigen Schüler- und Jugendlichen-Krawalle sind – unter anderem! – auch darauf eine Quittung. – Die Nachdenklichkeit über die Intellektualisierung und den Fluch der Drukerschwärze sollte aber noch eine tiefere Schicht erreichen. Was vollzieht sich vor unseren Augen?

Die Einseitigkeit der intellektuellen Bildung, die nicht den ganzen Menschen mit seiner Erlebniswärme und mit der idealen Auflichtung seines Willenslebens ergreift, überläßt den jungen Menschen in der Pubertätszeit schutzlos und ohne Ausgleich der Triebhaftigkeit seines Leibes. In diesem Sinne muß die in der Illustrierten „Stern“ angelaufene Serie „Der nackte Affe“ (ein pseudowissenschaftlicher Bericht über die Entwicklungsgeschichte des Menschen) als pubertäre Fortsetzung der Leibgebundenheit in den Bereich der Wissenschaft angesehen werden. Der offene Angriff auf das Menschliche wird in einem Satz offenbar, der eine Art „moralisches“ Ergebnis für das Verhalten des Menschen zieht, wenn man diesen *nicht* als Träger des individuellen Geistes ansieht: „... der nackte Affe (*homo sapiens*) ist ein Tier... Er wäre ein weit weniger bekümmertes und weit mehr mit sich zufriedenes Lebewesen, wenn er dieser Tatsache nur erst einmal ins Gesicht sehen wollte. Vielleicht kann ihm der Zoologe dabei behilflich sein.“ Desmond Morris *will* dem Menschen dabei behilflich sein. Die fleißigen Drucker, Illustratoren und Geschäftemacher der Massen-Illustrierten verbreiten sein Buch. Der Mensch erscheint darin reduziert auf seine animalische Natur.

Innerhalb seiner tierischen Natur, die aber der Mensch zu belehren und zu beherrschen lernen muß, ist der Zusammenhang von sexueller Triebhaftigkeit und Machtinstinkten bekannt, ja mehr oder weniger Erfahrung der Selbsterkenntnis jedes einzelnen Menschen. Nur die Deutungen sind verschieden. Der Psychoanalytiker Freud sieht den Machthunger und die Gewalttätigkeit aus der Verdrängung des frühkindlichen Luststrebens hervorgehen. Konrad Lorenz, der Verhaltensforscher, der den *homo sapiens* an den so aufmerksam beobachteten Tierarten mißt und einstuft, sieht in der „intraspezifischen Aggression“ die verheerende Kraft der Gewalttätigkeit, die

unsere Menschheit heute an den Rand der Selbstvernichtung führt; das Gegenmittel sei die Freisetzung und Befriedigung des Luststrebens. Das Böse, das sich des einen wie des anderen Triebes bemächtigen kann, wird nicht als geistige Wirkensmacht und eingreifende Realität wahrgenommen; es wird zum „sogenannten Bösen“ verharmlost. – Das Bekenntnis zur Tiernatur entlastet den Menschen von der Verantwortung, in sich mit dem Bösen zu ringen, mit dem Bösen, dem nur das *Geistwesen* Mensch begegnet.

Im Umkreis dieser Lehren entstand die Welle zur Beseitigung aller „tabus“, die mit dem Bündnis von Druckerschwärze und Filmstreifen die Vorstellungen, Gedanken und Gewohnheiten der „öffentlichen Meinung“ überwältigt hat. Die Welle ist bei den Schülern angekommen und gibt sich mit großen ernsthaften Worten, die Erwachsene mit hohen akademischen Graden zur Verfügung stellen, als fortschrittlich, als Forderung eines Zeitalters, das alles dem Licht des Bewußtseins zu unterwerfen habe. So wurden auf der ersten „Delegierten-Konferenz“ des „Aktionszentrums unabhängiger sozialer Schüler“ (AUSS) Forderungen zur Sexualerziehung und für das Recht auf politische Betätigung aufgestellt. „Wir müssen daran arbeiten, uns Schülern ein kritisches Bewußtsein zu vermitteln, das zu bilden die Schule nicht imstande ist“, sagt ein Mitglied des AUSS-Vorstandes. Ein Flugblatt in Göttingen prägt seinen Aufruf in wissenschaftlichem Jargon: Die Schüler sind „abhängig von demokratisch nicht kontrollierten Instanzen: von einer Schule mit überholter Autoritätsstruktur und von einem Elternhaus, das alle erzieherischen Mittel in der Hand hat . . . An der Schule gelten noch immer die Gesetze aus vordemokratischen Zeiten. Die Ausbildungsinhalte unserer Schulen dienen in erster Linie der Anpassung der Schüler an ein formalpluralistisches, inhaltlich aber undemokratisches und inhumanes Gesellschaftssystem.“

Statistiken lügen – sie lügen bekanntermaßen mit ihrer Pseudo-Objektivität, der zweifelhaften Fundierung ihrer Methode und der Verabsolutierung eines vergangenen Augenblicks, der das in Wille und Wandlung sich vollziehende, in die Zukunft drängende und aus der Zukunft sich läuternde Leben nicht berücksichtigen kann. Alle „Moral-Statistiken“ müssen verschweigen, daß selbstverständlich in der Vergangenheit Schuld und Entgleisung, daß aber allein in der Zukunft „Sündenerhebung“ und Bewältigung liegen oder liegen können. Was heißt dann also „nach neuesten Untersuchungen“ haben über 50 % der Sechzehnjährigen „Beziehungen zum anderen Geschlecht“, aber nur 20 % der Jungen und 14 % der Mädchen über 14 Jahren verfügen über das für ein verantwortungsbewußtes Liebesleben notwendige Mindestwissen“? Die Dumpfheit dieser Begriffe soll hier nicht dargestellt werden – es steckt ja ein verborgener Wille, ein das Menschliche verfälschender *Wille* hinter diesen scheinbar so wohlgemeinten und besorgten „wissenschaftlichen“ Untersuchungen und Kundgebungen. Ein Wille, der sich der jungen Menschen

bemächtigt, die nach „kritischem Bewußtsein“ rufen und dem realen Bösen – keinem sogenannten Bösen – in ihrem Leben Raum geben. Ein Wille, der sich durch den Mund der Schüler in der „Frankfurter Delegierten-Konferenz des AUSS“ in „Forderungen an die Sexualerziehung in den Schulen“ äußert: Aufklärung – und Bereitstellung von entsprechender Literatur in der Schülerbibliothek über physiologische und anatomische Vorgänge während der körperlichen Reife und beim Geschlechtsverkehr; Behandlung der Perversionen; Aufklärung über Verhütungsmittel und ihre Bereitstellung in der Schule, besonders für Mädchen nach erreichter Geschlechtsreife; Freiheit und Unterstützung aller Schülerarbeitskreise über Probleme der Sexualität, einschließlich des Rechtes auf Durchführung von Sexualumfragen; Abbau der Diskriminierung der sexuellen Betätigung von Schülern durch die Schulautoritäten. –

Einer der vielen, die dem Willen zur Enthemmung, der sich hier ausspricht, die Argumente liefert, ist der Münchner Psychoanalytiker Dr. Hans Kilian. In der Zeitschrift „Vorgänge“ hat er unter den „Thesen der Kulturrevolution des Westens“ über die „Revolution der Moral“ geschrieben – hier zitiert nach dem Abdruck in „Konkret“ Nr. 2 / Februar 1968. Er rechnet schon nicht mehr mit den Lesern, die seine Sprechweise schockieren könnte, weil sie sich durch das Mitdenken seiner Aussagen geschändet fühlen, er rechnet auf die Leser, die für ihre schweifende Lust das Argument, den Mantel des spießigen „sich im Recht Fühlens“ brauchen. Hans Kilian, eine recht harmlose Stimme, aber weithin hörbar, schreibt: „Tatsächlich ist es eines der Merkmale des homo sapiens, daß seine Sexualität nicht an die jahreszeitliche Brunst einer begrenzten Fortpflanzungsperiode gebunden ist, sondern daß sie sich durch eine artspezifische Reifungshemmung und Entspezialisierung der menschlichen Instinkte von der Reproduktion der Art unabhängig gemacht und zu einer autonomen Lustquelle entwickelt hat, die nach neueren Erkenntnissen von Geburt an wirksam ist und – vom Krankheitsfall abgesehen – bis zum Tod nicht versiegt. Diese Lustquelle, die praktisch nur durch den von Freud entdeckten Mechanismus einer pathologischen Verdrängung ausgeschaltet werden kann, steht normalerweise überwiegend im Dienste eines persönlichen Erlebens ohne Fortpflanzung. Im Zeitalter der Bevölkerungsexplosion der Menschheit dienen die von allen guten Geistern des Menschen verlassenen irrgläubigen Anhänger eines tierischen Naturrechts der obligatorischen Fortpflanzung des Menschen nicht einmal mehr der Arterhaltung, sondern sie leisten im Gegenteil einer drohenden Artvernichtung Vorschub . . .

Jene Moral, die die sexuelle Lust nur im Dienste der Fortpflanzung zuließ und die folgerichtig die Verdrängung des frühkindlichen Luststrebens als „Unzucht“ erzwang, muß im Hinblick auf ihre gemeingefährlichen Folgen nicht nur außer Kraft gesetzt, sondern ihrerseits als unsittlich geächtet werden. Die Liebesfähigkeit und deren unbehinderte Entfaltung wird in der Zukunft als höchster Wert gelten müssen . . . Was bisher den Verboten einer

allgemein gültigen Sexualmoral unterlag, wird in einer nicht mehr fernen Zukunft ein unantastbarer Bereich der Freiheit sein, den einzuschränken niemand wagen kann, ohne sich seinerseits dem Vorwurf oder der Anklage eines grundrechtswidrigen Attentats auf Freiheit und Humanität auszusetzen.“

Freiheit und Humanität – wie schal, wie sinnwidrig, wie böse werden diese Begriffe gebraucht! Das wird also den Schülern angeboten, die den in mancher Weise berechtigten Wunsch aussprachen: „Wir müssen daran arbeiten, uns Schülern ein kritisches Bewußtsein zu vermitteln, das zu bilden die Schule nicht imstande ist.“ Der Angriff zielt auf das Menschenbild. Vielleicht am folgenreichsten ist die Attacke einiger Psychologen und der Apostel des Frühlesenslernens auf die Anschauung der *Entwicklung des Kindes in Phasen* oder Stufen. Sie postulieren die Geradlinigkeit der Entwicklung: Intelligenz sei Intelligenz, Bewußtsein sei Bewußtsein. Daraus leiten sie das Recht, ja die Pflicht ab, Intelligenz-Ausbildung und Bewußtseinerweiterung intellektueller Art so früh als möglich beginnen zu lassen und geradlinig fortzusetzen. Was am Tierexperiment als „Lernen“ erprobt wurde, wird am homo sapiens durchgeführt. Es klappt auch scheinbar zunächst, weil der Mensch in einem Leibe lebt, der ihn *auch* mit der Tierwelt verbindet. Sieht man aber Freiheit und Humanität in der geistigen Individualität des Menschen begründet, so öffnet sich ein ganz anderes Erfahrungsfeld.

Die Intelligenz des Fünfjährigen, Fünfzehnjährigen und Fünfundzwanzigjährigen ist von grundverschiedener Struktur und Substanz. Leibliche Gesundheit im ersten Lebensjahrsiebt schafft die Voraussetzung dafür, daß sich überhaupt erst seelische Gesundheit, starke lautere Empfindungen, Erlebnis- und Interessefähigkeiten im zweiten Jahrsiebt entwickeln können – als Metamorphose geordneter Gewohnheiten und harmonischer Gesundheit der Leibesorgane des Siebenjährigen. Und erst aus seelischer Gesundheit entsteht die neuerliche Umwandlung der inneren Kräfte im dritten Lebensjahrsiebt zu einer selbständigen, durchempfundenen (und nicht schablonisierten) Urteilkraft im dritten Lebensjahrsiebt. Aus Nachsprechen, Nachahmen und Phantasie des kleinen Kindes erwächst eine bildhafte Intelligenz, die erst im zweiten Lebensjahrsiebt durch Erlebnisse und das erwachende Gefühlsleben einerseits zu Abstraktion und Kausalität hingeführt wird und andererseits zu individueller Selbständigkeit. Erst jetzt in der Pubertät reift das Abwägen und Urteilen, so daß individuelle Entscheidungen gefällt werden können. Erst jetzt ist das Bedürfnis nach „kritischem Bewußtsein“ ein Zeichen geistiger Gesundheit und Kraft, während das nachahmende Übernehmen von Parolen und Denkschablonen das Zeichen eines ungesunden Entwicklungsganges ist, der die freigewordene Intelligenz nicht mit dem ganzen Wesen Mensch verbunden hat. – Mit dem Willen zum selbstverantwortlichen Gestalten des eigenen Schicksals im Anbruch des 4. Lebensjahrsiebts wird die Kraft der Intelligenz noch einmal umgewandelt. Erfahrung, Güte,

menschliches Streben durchwärmen die kühle Intelligenz und beginnen den das ganze Leben umspannenden Prozeß, der volkstümlich der *Weg von der Klugheit zur Weisheit* genannt wird. Intelligenz ist eben nicht gleich Intelligenz, wenn auch natürlich der Test, der den Intelligenzquotienten feststellt, immer nur die gleiche Intellektualität misst. (Nämlich jene Intelligenz, die den Test als Meßinstrument gefunden hat.)

Und ebenso ist – wenn man Freiheit und Humanität, also Menschlichkeit, in der geistigen Individualität begründet sieht – Bewußtsein nicht gleich Bewußtsein. Die Bilderbegriffe des gesunden Kleinkindes, das phantasie-durchwärmte Märchenbewußtsein müssen vor theoretischen Sentenzen und der Trivialität des Richtigen behütet werden, wenn es einmal die Größe der schöpferischen Wahrheit aufnehmen und fassen soll. Zu tief ins Physische prägt sich dem altklugen Kind der intellektuelle Vorgriff ein und zehrt an seiner physischen und dann auch seelischen Gesundheit. In der heraufkommenden Reifezeit muß gerade *kein* Bewußtsein erweckt werden, das sich ständig mit den leiblichen Vorgängen beschäftigt. Die Seele steht zwischen Körper und Geist. Sie verbindet den Leib, in dem sie Blutdruck, Hormonsteuerung usw. anregt und von dem sie erregt wird, mit dem geistigen Wesen, der Individualität, in deren Zukunft wollenden Feuerkräften sie sich läutert. Öffnung des Bewußtseins nach Zielen, Pflichten, Idealen, nach dem Menschlich-Geistigen hin – das schafft Liebefähigkeit und individuelle Freiheitsstruktur. Die Fesselung des Bewußtseins an die leibliche Sexualität dagegen verdumft, versklavt das Bewußtsein und lähmt den Willen. Das „frühkindliche Luststreben“ soll gewiß nicht „verdrängt“ werden, aber es soll seine Umwandlungen in die eigentlich *menschlichen* Lust- und Freudebereiche gewiesen bekommen. Diese Wandlungen umschließen aber das Geheimnis der Willensbildung. Der Wille erkraftet sich am Widerstand, an der Stauung, an der Überwindung. Wird dieser Prozeß nicht verinnerlicht, entlädt er sich nach außen im Krawall. Wenn der Jugendliche nicht seinen individuellen Willen findet, dann sucht er sich im Kraftgefühl der lärmenden, berausenden Masse das Surrogat dafür.

Die bewußt propagierte Enthemmung, die sich auf der Leugnung menschlicher Entwicklungsstufen und menschlicher Verwandlungsfähigkeit gründet, züchtet die zoologische Gattung *homo sapiens*, die nach entfesselter Jugendzeit – erfahrungsgemäß – in ein spießiges, müdes Mitläufertum der Stehenbleibenden einmündet. Die Erweiterung des Bewußtseins geschieht nur in der Richtung auf den Geist. Zwischen Erotik und Machtkitzel, die verschiedene Erscheinungsformen der Fesselung der Seele an die Organe des Leibes sind und sich austauschen, ineinander übergehen können, muß sich die geistige Herzkraft des Jugendlichen in der Mitte aufrichten: Nicht im Ausleben, in der Verwandlung findet sich der gestaltende, freie, individuelle Mensch.

Helmut von Kugelgen

VON NEUEN BÜCHERN

ARITHMETIK

Im Verlag J. Ch. Mellinger, Stuttgart, ist im Herbst ein neues Buch von Ernst Bindel erschienen: *Die Arithmetik, menschenkundliche Begründung und pädagogische Bedeutung*. „Es ist“, wie es im Vorwort heißt, „als eine selbständige Fortsetzung des im Vorjahr erschienenen Buches: *Das Rechnen, menschenkundliche Begründung und pädagogische Bedeutung* anzusehen, das sich auf die ersten fünf Schuljahre beschränkt“ und „ist für die Hand des unterrichtenden Lehrers und sonstige Interessenten gedacht.“

Für den Klassenlehrer ist das Buch eine bedeutende Hilfe. Steht er doch im Rechenunterricht vor der schweren Aufgabe, Ende der 6. Klasse die Buchstabenrechnung und in der 7. Klasse das Potenzieren, das Radizieren, die negativen Zahlen und die Lehre von den Gleichungen im Zusammenhang mit dem praktischen Leben durchzunehmen. Er findet eine klare menschenkundliche Begründung und neben den wesentlichen methodischen Anweisungen, die Rudolf Steiner vor allem in den Seminarbesprechungen mit den ersten Waldorflehrern gegeben hat, eine Fülle von Hinweisen und Darstellungen, wie sie nur aus der reichen und reifen Erfahrung eines Waldorflehrers kommen können, dessen Lebenshaltung wohl auch durch den Spruch des Angelus Silesius gekennzeichnet ist, den er seinem Buch als Motto mitgibt:

„Freund, so du etwas bist, so bleib doch ja nicht stehn:

Man muß aus einem Licht fort in das andere gehn.“

Man hat ja als Klassenlehrer bei der Einführung dieser Rechengebiete oft Sorgen, ob die Kinder schon so weit sind, und ist dann immer wieder überrascht, wie gut sie bei den Kindern ankommen, wie geradezu eine neue Begeisterung aufflammt, wenn man den richtigen Weg gefunden hat. Längst Vertrautes kommt auf einer höheren Stufe in einem neuen Gewande wieder, z. B. die Schrittübungen aus der ersten Klasse als unentbehrliches Mittel zum Verständnis der negativen Zahlen.

Den Kreis der sonstigen Interessenten, an den der Verfasser gedacht hat, möchte man sich recht groß wünschen. In der Unsicherheit und Hilflosigkeit, die in der Pädagogik der Gegenwart zu finden sind, können die lebendigen, aus der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners begründeten Ausführungen eine klare Orientierung geben. Da findet man im 6. Kapitel eine Abhandlung: „Die Psychologie der Arithmetik“. Man wagt doch heute kaum mehr vom Bildungswert eines Unterrichtsfaches zu sprechen. „Information“ ist das Modewort geworden. Die Schule soll „Informationen vermitteln“, der Lehrer soll den Schülern helfen, „Informationen“ zu verarbeiten. Echte Pädagogik muß viel tiefer schürfen. Großartig zeigt Ernst Bindel am Beispiel

der Auflösung einer Gleichung, wie man auch arithmetische Operationen ins Bild bringen kann. „Es ist Sünde und Schande, wenn wir solche Gelegenheiten vorbeigehen lassen“, sagt Rudolf Steiner in einem pädagogischen Vortrag vom 22. Juni 1922.

Die Mathematik ist dem Verfasser nicht nur ein für den Menschen der Gegenwart wesentliches Mittel der Pädagogik, sondern darüber hinaus ein wichtiges Erkenntnismittel. Er schreibt: „So müssen wir dahin kommen, die Mathematik bewußt mit den Tiefen unseres Wesens zu verbinden, sie aus einem Werkzeug zur Durchdringung der physisch-sinnlichen Welt in ein Hilfsmittel umzugestalten, das Walten geistiger Mächte zu verstehen.“

Man möchte wünschen, daß von den durch das Buch dargebotenen Hilfen fleißig Gebrauch gemacht würde.

Georg Hofmann

REGISTER NACH SACHGEBIETEN ALLER JAHRGÄNGE DER ZEITSCHRIFT ERZIEHUNGSKUNST

Warum entstand dieses Register?

Der Lehrer, vor den jeden Tag neue Aufgaben treten, muß stets ein Lernender sein, er muß sich fortbilden. Fragen aus Elternkreisen, Fragen von neuen Kollegen, eigene Fragen in Hülle und Fülle lassen uns oft suchen, tagelang, wochenlang und manchmal noch länger. Wie und wo finden wir Antworten auf diese Arbeits- und Lebensfragen? Es ist beglückend, wenn man Fragen hat, doch kann die Anforderung des Tages (z. B. eine neue Unterrichtsepoche) ihre dringende Antwort verlangen – und dann kann das Suchen zur Qual werden, wenn man die entscheidende Anregung nicht finden kann.

Die Jahrgänge der Erziehungskunst sind eine Schatzgrube von vielfachen reichen Lebens- und Unterrichtserfahrungen. Damit jedoch diese Schätze nicht vergraben und vergessen sind oder nur nach langem Suchen gefunden werden können, entstand beim Verfasser der Entschluß, ein Register nach Sachgebieten von der ganzen Zeitschriftenfolge anzulegen. Das Interesse dafür im Kollegenkreis ermutigte dazu, diese Arbeit allen Interessenten, der Eltern- und Lehrerschaft zugänglich zu machen. Sie will in ihrer Art eine Arbeitshilfe sein, um die Erfahrungen der Waldorflehrerschaft an den Erziehungsaufgaben zur Verfügung zu stellen für die Arbeit mit den gegenwärtigen und zukünftigen Jugendgenerationen.

Das Register erscheint im Laufe des März. Bestellungen und Anfragen sind zu richten an: Pädagogische Forschungsstelle am Bund der Freien Waldorfschulen, 7 Stuttgart O, Haußmannstr. 44.

Gerd von Glasow

AUS DER SCHULBEWEGUNG

KAUFMANN, RITTER, SOZIALER MENSCH

Walter Rau † 24. Januar

Als wir nach dem Kriege aus mancherlei Berufen an die Freie Waldorfschule kamen, um im Dienst am Kinde zugleich einer sozialen Bewegung, einer spirituellen Erneuerung der Kultur, einem christlichen Menschenbild Wegbereiter zu sein, trafen wir Walter Rau. Als Schatzmeister im Verein für ein Freies Schulwesen (Waldorfschulverein) stellte sich der Unternehmer, der Besitzer eines Feinseifenwerkes, dem Aufbau der Waldorfschule in Stuttgart und damit der ganzen deutschen Schulbewegung zur Verfügung. Die Nachkriegsgeneration kannte Emil Molt nicht mehr persönlich, der Rudolf Steiner um die Einrichtung der nach der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik genannten Schule bat. Aber wir suchten nach dem Bilde des Anregers wesentlicher Impulse, des Vaters einer Schulgemeinde, des fürsorgenden Wirtschafters mit dem Herzen für alle geistigen Fragen des Menschen. Am entschiedensten verkörperte Walter Rau dieses Bild. So bleibt sein Leben und Wirken, beispielgebend, eingeprägt in die Biographie des lebendigen Wesens Waldorfschule.

Daß der in der Jugend taub werdende Mann, der dieses Hindernis mit unerhörter Energie und Liebefähigkeit in subtilste geistige Wahrnehmungskraft verwandelte, in der Tat von Emil Molt auf seinen Weg gewiesen worden war, erfuhren wir später. Als er bei schwindendem Gehör und in den wirtschaftlichen Zusammenbrüchen nach dem ersten Weltkrieg seiner Neigung als Wissenschaftler, Forscher nachgehen wollte – keltisches Christentum, schwäbische Sprachstudien, Steine und Pflanzen, Kunst, seine Interessen waren und blieben universell –, sagte ihm Emil Molt: Wir brauchen Wirtschaftler, Unternehmer, die für das Geistig-Seelische der Menschheit offen sind! So baute er seinen Betrieb auf und schuf sich die Position, von der aus er den Aufbau der Waldorfschule, des Verlages Freies Geistesleben betreuen und manche andere Initiative unterstützen konnte. Einzelne Lehrer empfangen in Schicksalssituationen seine großzügig-zartfühlende Hilfe, wie er dem Ganzen seines Lebensumkreises menschliche Wärme und moralische Kraft des Vorwärtstrebens verlieh. Er kämpfte gegen allen Ungeist in der Welt aus Menschenliebe und geistigem Wahrheitsstreben. Der Vorsitzende des Betriebsrates („Rechtshelfer-Vorsitzender der Belegschaft“, wie es im Rauschen Feinseifenwerk heißt) rühmte ihn als „durch und durch sozialen Menschen“, der *alle* Maßnahmen der Betriebsführung, der Rationalisierung und Mechanisierung der Arbeitsprozesse, an der Maxime durchprüfte: *Zuerst kommt der Mensch!* „Wir schämten uns der Tränen nicht“, wie dankbar klingt solch ein Wort des Betriebsrates am Sarge des Unternehmers!

Walter Rau stammt aus einer schwäbischen Unternehmerfamilie. In dankbar-stolzer Freude und intimer Kenntnis aller schöpferischen Geister des schwäbischen Kultur- und Wirtschaftslebens zieht er zum vierzigsten Geburtstag der Freien Waldorfschule die Linien nach, die ihn in der „Gründung der Stuttgarter Waldorfschule einen geistigen Durchbruch im Schwabenland“ erblicken lassen*. Wir aber sehen in ihm die Fortsetzung der Tradition jener besten schwäbischen Unternehmer, von denen er schreibt: Rudolf Steiner „fand gerade hier Wiederhall unter Männern der Wirtschaft, die, wie Emil Molt, die soziale Frage als eine geistige Not erkannten und ihr nach Kräften zu steuern suchten... In der geistigen Strömung der Zeit ist sie (die Freie Waldorfschule) entstanden, in einem Land, das bereit war, einen neuen pädagogischen, einen neuen geistigen Impuls christlichen Lebens zu empfangen.“

Der um einer großen Sache willen zu erhebende Anspruch an die Opferkräfte, die Energie und an das nicht ruhende Streben nach zeitgemäßer Erkenntnis und geistiger Jugendkraft, diese unüberhörbare Forderung an seine Mitmenschen und Mitarbeiter, diese Forderung, die er so vorbildlich an sich selbst stellte, klingt auch auf in den Schlußworten von Walter Raus Darstellung:

„Immer wieder zu den Anfängen zurückzukehren, ist ein Vermächtnis des Gründers: der Ursprung in der Industrie, die soziale Zielsetzung der Schule, sie dürfen nie verleugnet werden. Und die Schule lebendig zu entwickeln nach den Erfordernissen der Zeit, die der weit in die Zukunft blickende Geist des großen Lehrers erkannt hatte, ist eine Verpflichtung für alle, die die Schule tragen und auch für die, die aus dem Leben der Schule ihre Bildung empfangen.“

Möge die mahnende Stimme des großen Freundes der Waldorfschule und des Freien Geisteslebens nie aufhören, zu den Herzen und Willen derjenigen zu sprechen, die als Wirtschaftler, Lehrer und Schüler begegnet sind der Freien Waldorfschule und ihren sozialen und geistigen Menschenzukunftsaufgaben.

Helmut von Kügelgen

SOZIALKUNDLICHES JUGENDSEMINAR

Zu einem Seminarkurs über das Thema „Mensch – Volk – Menschheit“ traf sich eine Gruppe junger Menschen im Studienhaus Rüspe (Sauerland), das zusammen mit dem Deutschen Paritätischen Bildungswerk zu diesen Gesprächen über Fragen der Gemeinschaftskunde eingeladen hatte.

Die meisten von ihnen kamen aus den oberen Klassen der Freien Waldorfschulen Krefeld, Nürnberg und Hannover. Einmal außerhalb des schulischen

* Vergleiche unter diesem Titel den Beitrag von Walter Rau in Heft 8/9, Jg. 1959 dieser Zeitschrift.

Rahmens Referate über Themen der Rechtskunde, der Politik und Wirtschaft zu hören und in längeren Diskussionen eigene Gedanken zu entwickeln, hatte gerade für die Schüler einen besonderen Reiz. Alle Teilnehmer hatten den lebhaften Wunsch nach umfassender und genauer Information, z. B. über die Grundrechte und ihre Bedeutung im praktischen Leben, über Aufbau und Funktion des Parlaments, über Fragen der Politik und Wirtschaft. Ein sachlicher Bericht ohne sofortige Stellungnahme durch den Vortragenden, ja auch ohne allzu fest geprägte Ordnungsprinzipien, war besonders gewünscht. Denn neben dem Bedürfnis nach gründlicher Information stand der Wille, in der Diskussion selbst den eigenen Standort zu finden – im Sprechen und gegenseitigen Anhören leitende Gedanken zu formulieren und wieder von neuem zur Frage zu stellen. Dabei wurden auch „heiße Eisen“ aufgegriffen, etwa die Frage der Schüler-Mitverantwortung. Aber auch hier waren Wille und Fähigkeit vorhanden, allgemeine Gedanken und konkrete Erfahrungen gegeneinander abzuwägen und so zu realistischen Urteilsbildungen zu kommen.

Die beiden Hauptthemen des Seminars waren auf die Stellung des Menschen innerhalb der Gesellschaft gerichtet: „Vom Untertanen zum Staatsbürger“ und „Freiheit und Gleichheit in der modernen Demokratie“. Die Rechte des Bürgers gegenüber dem Staat – die jungen Menschen waren erstaunt über deren Umfang! – und die Verantwortung des Einzelnen gegenüber der Gemeinschaft standen dabei im Mittelpunkt. An der Schilderung praktischer Beispiele wurde immer wieder deutlich, wie ein gesundes gesellschaftliches Leben sich nur auf Initiative und Einsicht stützen kann, wie dann aber hohe Ideale zur Lebenswirklichkeit werden können und tatsächlich werden: freie Entfaltung und Äußerung des Menschen im kulturellen Leben, Gleichheit der Bürger vor dem Gesetz, brüderliches Zusammenwirken in den praktischen Verhältnissen des Wirtschaftslebens.

Vorausgegangen war diesen Betrachtungen zunächst eine psychologische Darstellung, die zeigen wollte, wie die Natur des Menschen selbst auf die Verwirklichung dieser drei idealen Forderungen veranlagt ist – sodann ein Referat über die soziale Schichtung in der Bundesrepublik, das wichtige Materialien für die folgenden Gespräche brachte, vor allem aber die Schichtung überhaupt als Problem darstellte.

Ein Teil der Nachmittage war der künstlerischen Übung – dem Malen – gewidmet, und an zwei Abenden wurde über das Erlebnis der Jahreszeit gesprochen, wobei die Naturverbundenheit besonders als soziales Problem von Interesse war.

Das Studienhaus Rüspe bietet die Möglichkeit schöner Spaziergänge, des Musizierens und geselliger Spiele. Die jugendlichen Teilnehmer haben reichlich davon Gebrauch gemacht und auch in kleinen Gruppen oft noch lange an den Abenden diskutiert. Von den Waldorfschülern wurde es als besonders

glücklich erlebt, daß hier Kontakte von Schule zu Schule geknüpft werden konnten, und gerne hätte man auch junge Menschen aus anderen Ländern gesehen. So wurde nicht nur über soziale Fragen gesprochen, sondern es entstand unmittelbar eine Gemeinsamkeit für diese Tage, die im heiteren Spiel wie im ernstesten Gespräch ein eindrucksvolles Erlebnis war.

Als Dozenten haben bei dem Seminar mitgewirkt Irmgard Stephan (Wuppertal), Dr. Charlotte Tohn (Rüspe), Helmut Peltzer (Stuttgart), Dr. Johannes W. Schneider (Stuttgart), Hartwig Wilken (Wanne-Eickel). Mit diesen gleichen Dozenten wird das Studienhaus Rüspe Anfang April ein weiteres Seminar für junge Menschen veranstalten, das Schülern ebenso wie berufstätigen Jugendlichen offensteht.

Johannes W. Schneider

DER BERUFSORIENTIERUNGSKURS STUTT GART

vom 15. bis 21. April 1968. Für Jugendliche ab 17 Jahren

Läßt sich mit naturwissenschaftlichen Begriffen leben? – Was heißt das: Aus Erkenntnis handeln? – Hat das Leben überhaupt einen Sinn? – Brauche ich Gemeinschaft? – Wo beginnt die Zukunft? –

Viele Jugendliche fühlen sich täglich vor Lebens- und Berufsfragen gestellt, zu deren Bearbeitung das technische Bewußtsein der Gegenwart keine ausreichenden Mittel hergibt.

Der *Berufsorientierungskurs Stuttgart* soll ein Versuch sein, in aller Offenheit und ohne weltanschauliches oder religiöses Vorurteil auf solche Fragen einzugehen.

Die Erfahrung der Jahre hat gezeigt, daß der Berufsorientierungskurs auf diesem Wege neue Möglichkeiten der Menschenbegegnung schafft.

Wir laden sehr herzlich ein zu: *Arbeitsgemeinschaften – Vorträgen – Künstlerischen Übungen und Darbietungen – Gesprächen – Fragestunden zu den Berufen – Informierenden Besuchen (Industrie, Heilpädagogisches Heim)*

Zu allen Veranstaltungen haben wir Persönlichkeiten aus vielen Bereichen des modernen Berufslebens gebeten. Sie werden die Berufsfragen im einzelnen gründlich zur Sprache bringen.

Ort des Kurses: Freie Waldorfschule Stuttgart, Haußmannstraße 44. – Beginn des Kurses: Am 15. April um 19.30 Uhr. – Kosten: DM 55,- für Kursgebühr und Mittags- und Abendessen (Ermäßigung möglich). – Unterbringung und Frühstück: Jugendherberge, 3 Min. Weg. – Bitte mitbringen: Leichte Turnschuhe, Musikinstrumente. – Anmeldungen und Anfragen: Diethart Jaehnig, 7 Stuttgart-Sillenbuch, Rankestraße 68. – Bei Anmeldung bitte angeben: Namen, Geburtsdatum, Anschrift, Beruf/Berufsziel, Musikinstrumente (Anfänger, Fortgeschrittener), Stimmgattung.

Wichtige Neuauflagen:

Karl König

Die ersten drei Jahre des Kindes

Der Erwerb des aufrechten Ganges. Das Erlernen der Muttersprache. Das Erwachen des Denkens. Die Entfaltung der drei höchsten Sinne.

3. Auflage, 110 Seiten, kartoniert DM 8.50

„Dem Verfasser dieses Buches, der seine Darlegungen durch Thesen Rudolf Steiners fundamntiert, ist es ein inneres Anliegen, die Schritte zu untersuchen, die der geistige Teil des Menschen bei seiner Entfaltung in der frühesten Kindheit vollzieht . . . Das tiefgründige Buch wird in weiten Kreisen auf ernstes Verständnis stoßen.“

Stuttgarter Nachrichten

Erich Gabert

Autorität und Freiheit in den Entwicklungsjahren

Menschenkunde und Erziehung, Band 2

3. Auflage, 51 Seiten, kartoniert DM 3.50

„Es ist ein erfreuliches Zeichen pädagogischer Besinnung, daß dem Problem der Autorität erneut Beachtung geschenkt wird. Autorität ist fragwürdig geworden. Daß sie es wurde, ließ ihre Bedeutung um so nachdrücklicher sichtbar werden, vor allem, wo sie entscheidend ist wie in den Entwicklungsjahren. Wie sich die erzieherische Autorität wandeln muß, . . . zeigt Gabert in überzeugender Weise.“

Die Schulwarte

Friedrich Husemann

Das Bild des Menschen als Grundlage der Heilkunst

Entwurf einer geisteswissenschaftlich orientierten Medizin

Band I: Zur Anatomie und Physiologie

4. Auflage, 288 Seiten, Leinen DM 25,—

„In einer krassem Materialismus verhafteten Zeit, aus dem sich auch die Medizin sehr zaghaft zu lösen versucht, mutet eine . . . Therapie, die den Menschen primär als Geistwesen . . . behandelt, wie eine Oase in der Wüste an. Hierin . . . liegt der Wert dieses Buches. Das sei vor allem jenen gesagt, die sich von ‚grundsätzlicher Ablehnung‘ noch nicht zur Toleranz durchringen konnten.“

Pro Medico (Ärztliche Forschung)



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

DENKEN SCHAUEN SINNEN

Zeugnisse deutschen Geistes

In Vorbereitung:

36/37 JOHANN WILHELM RITTER, Fragmente aus dem Nachlaß eines jungen Physikers (Auswahl).

Herausgegeben und mit einem Nachwort von Kurt Poppe. Ca. 110 Seiten, Pappband, DM 5,80

38/39 FANZ VON BAADER, „Über die Begründung der Ethik durch die Physik“ und andere Schriften.

Herausgegeben und mit einem Nachwort von Kurt Poppe. Ca. 130 Seiten, Pappband, DM 5,80

Früher sind erschienen:

1 LESSING, Die Erziehung des Menschengeschlechts / Ernst und Falk.

2 TROXLER, Gewißheit des Geistes.

3 KLEIST, Betrachtungen über den Weltlauf. Sämtliche Schriften zur Ästhetik und Philosophie.

4 SCHELLING, Über die Gottheiten von Samothrake.

5 W. v. HUMBOLDT / J. GRIMM, Über Schiller und den Gang seiner Geistesentwicklung / Rede auf Schiller (1859).

6 LASAULX, Des Sokrates Leben, Lehre und Tod.

7/8 RUNGE, Die Farbenkugel und andere Schriften zur Farbenlehre.

9 FICHTE, Über die Bestimmung des Gelehrten (1794).

10 SCHILLER, „Lange schon habe ich dem Gang Ihres Geistes zugesehen.“ Goethe im Urteil Schillers.

11 JEAN PAUL, Knospe der Kindheit. Auswahl aus „Levana“.

12/13 PESTALOZZI, „Mich füllet das Bild der Menschenerziehung.“ Rede an mein Haus 1818.

14 FRIEDRICH, Quelle der Kunst ist unser Herz.

15 GÜNDERODE, Ein apokalyptisches Fragment. Gedichte und Prosa.

16 GOETHE, Winkelmann.

17 GOETHE, Das Märchen. – RUDOLF STEINER, Goethes Geistesart in ihrer Offenbarung durch sein Märchen.

18/19 SCHILLER, Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Mit Ausführungen Rudolf Steiners.

20 WIDENMANN, Gedanken über die Unsterblichkeit als Wiederholung des Erdenlebens.

21 NOVALIS, Die Lehrlinge zu Sais / Klingsohrs Märchen.

22/23 FICHTE, Die Anweisung zum seligen Leben.

24/25 HEGEL, Die Philosophie Platons.

26/27 HUMBOLDT, Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen.

28/29 SCHRÖER, Über die Oberuferer Weihnachtsspiele.

30 FERCHER VON STEINWAND, Kosmische Chöre (Chor der Urträume - Chor der Urtriebe). Nachwort von H. O. Proskauer.

31/32 LASAULX, Der Untergang des Hellenismus und die Einziehung seiner Tempelgüter durch die christlichen Kaiser.

33/34 HERDER, Über den Ursprung der Sprache.

35 HÖLDERLIN, „... und gehen in Gottes Namen dahin, wo die Not am größten ist.“

Einzelband DM 3,80, Doppelband DM 5,80



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

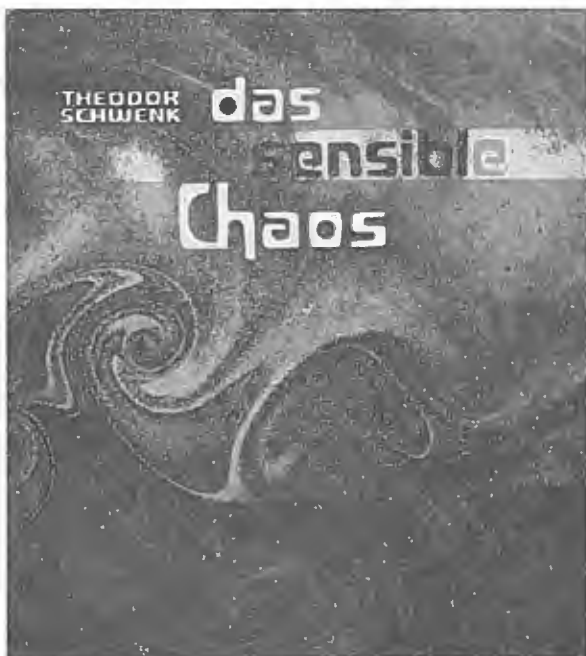
In dritter Auflage wieder lieferbar!

THEODOR SCHWENK

Das sensible Chaos

*Strömendes Formenschaſfen
in Waſſer und Luſt.*

*Großoktav, 144 Seiten,
72 Kunſtdrucktafeln,
130 Zeichnungen im Text,
Leinen DM 30,-*



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

Der Berufsorientierungskurs Stuttgart

vom 15. bis 21. April 1968. Für Jugendliche ab 17 Jahren

Läßt ſich mit naturwiſſenſchaftlichen Begriffen leben?

Was heißt das: Aus Erkenntnis handeln?

Hat das Leben überhaupt einen Sinn?

Brauche ich Gemeinschaft?

Wo beginnt die Zukunft?

Wir laden ſehr herzlich ein zu

- **Arbeitsgemeinschaften, Vorträgen**
- **Künſtleriſchen Übungen und Darbietungen**
- **Frageſtunden zu den Berufen, Geſprächen**
- **Informierenden Beſuchen (Induſtrie, Heilpädagogiſches Heim)**

Anfragen und Anmeldungen an:

Diethart Jähniſ, 7000 Stuttgart-Sillenbuch, Rankeſtraße 68

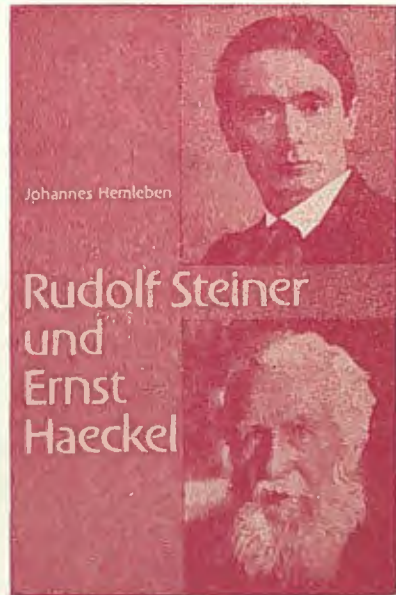
Verbesserte Neuauflagen!

Johannes Hemleben

Rudolf Steiner und Ernst Haeckel

2. Auflage 1968, 176 Seiten,
cellophanisiert DM 8.80

Hemlebens Darstellung, die in relativ kurzer Zeit schon eine zweite Auflage erlebte, gibt Antwort auf viele Fragen, die das Verhältnis der modernen Naturwissenschaft zum Christentum betreffen und die gerade in letzter Zeit wieder in aller Dringlichkeit gestellt worden sind.



Margarita Woloschin

Die Grüne Schlange

Lebenserinnerungen

384 Seiten, Leinen ca. DM 18.—
(früher Deutsche Verlagsanstalt)

„Um Lebenserinnerungen zu schreiben, bedarf es der Weisheit... und einer großen Freiheit. Diese Erwartung ist uns in dem soeben erschienenen Buch in einem hohen Maße erfüllt, weswegen wir sagen dürfen, daß es ein schönes, ein auf geheimnisvolle Art fesselndes und ein liebenswertes Buch ist... Unsentimental und in gewissenhafter Wahrnehmung ersteht dieses alte zaristische Rußland... Die geistige Geographie dieser Wanderzüge ist fast nie Landschaft, aber Begegnung mit Menschen; unerhört, wie reich an Gestalten diese Zeit war. Auf der Höhe des Lebens findet sie Rudolf Steiner... In ihm findet sie den Lehrer des reifen Lebens.“

Die Bücherkommentare



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART