



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

AUS DEM INHALT

Sexuelle Prozesse und der Nationalismus –
Studentenunruhen, eine Zeit- und Erziehungs-
frage – Waldorfpädagogik – Zeugnisprüche

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, Doppelheft DM 3,-, Abonnement halbjährlich DM 8,-, jährlich DM 16,- zuzüglich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 160 11 oder Konto 723 20 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.

Diesem Heft liegt ein Prospekt des Bundes der Freien Waldorfschulen bei.

INHALT

| | | |
|---|---|-----|
| Die Vergrößerung der sexuellen Prozesse und der Nationalismus | <i>Dr. Rudolf Steiner</i> | 185 |
| Die Studentenunruhen – eine Zeit- und Erziehungsfrage | <i>Dipl. Polit. Stefan Leber, Pforzheim</i> | 191 |
| Waldorfpädagogik – ihre Entstehung und ihre Aufgabe für unsere Zeit | <i>Dr. Herbert Hahn, Stuttgart</i> | 200 |
| Zur Entwicklung der „Real-Phantasie“. Eine Leserschrift | <i>E. M. Grunelius, Dornach</i> | 205 |

ZEICHEN DER ZEIT

| | | |
|---|----------------------------------|-----|
| Münchner Kongreß über P. I. und Lehrmaschinen | <i>Dr. Walter Kraul, München</i> | 206 |
|---|----------------------------------|-----|

AUS DER SCHULBEWEGUNG

| | | |
|--|----------------------|-----|
| Hermann von Baravalle – Siegfried Pickert | <i>Ernst Weißert</i> | 208 |
| Der Impuls der Friedwertschule. Zum 10. Todestag von Marie Grodeck am 5. Juni | <i>Brenda Binnie</i> | 210 |
| Der Lehrer in neuen Herausforderungen. Moderne Lernmethoden, Aufbruch der Jugend, Verantwortung der Schule. 18. öffentliche Pädagogische Arbeitswoche 24. 7.–1. 8. 1968 | | 214 |
| Eltern und Lehrer im Bunde für eine neue Erziehungskunst. Die Schule in neuen Herausforderungen und Entscheidungen. Moderne Lernmethoden, Aufbruch der Jugend, Verantwortungen von Eltern und Lehrern. Tagung des Bundes der Freien Waldorfschulen 15. bis 17. Juni in der Hiberniaschule, Wanne-Eickel: Das Programm ist als Flugblatt diesem Heft beigelegt. | | |

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXXII

Heft 6

Juni 1968

DIE VERGRÖßERUNG DER SEXUELLEN PROZESSE UND DER NATIONALISMUS

Alle diese alten Völker * – und wir könnten außer den Ägyptern und Griechen noch andere aufzählen –, alle diese alten Völker wußten, daß mit mehr nach innen gelegenen Kräften der menschlichen Natur zusammenhängt dasjenige, was die Vorgänge am Himmel, die Sternenkongstellationen ausdrücken. Jene Verdorbenheit des Menschen, die sich ausdrückt in der modernen Stellung zum Sexualproblem, und jene größte Verdorbenheit, die sich in der allermodernsten Stellung zum Sexualproblem ausdrückt, von der kannten die Alten in den Zeiten, von denen man sprechen muß, wenn man diese Dinge bespricht, noch nichts. Für sie war es noch etwas ganz anderes, wenn sie die Empfindung hatten: die sexuellen Essenzen sind es, die sich in den Menschen ergießen, wenn er die Stimme und damit auch die Gedanken mutiert, oder wenn das andere eintritt, wovon ich gesprochen habe. *Daß das Göttliche da zu gleicher Zeit sich im Menschen ausbreitet, das war die Überzeugung der Alten.* Daher dasjenige, was man heute in einem verdorbenen Sinne nur ansieht, das bei allen alten religiösen Riten sich findet: die sexuellen Symbole, die sogenannten sexuellen Symbole, die also hindeuteten auf diesen Zusammenhang; wir können ihn nennen den Zusammenhang zwischen Luft und Luftvorgängen und demjenigen, was im Menschen an Erkenntnisprozessen während des ganzen Menschenlebens zwischen Geburt und Tod sich abspielt.

Durch mein Auge, durch mein Ohr – so sagten sich diese Leute – hänge ich zusammen mit dem, was der Tag bringt. Durch tiefere, nach innen gelegene Kräfte des Menschen hänge ich zusammen mit ganz anderem, was die Geheimnisse der Luft sind, die aber nur wahrgenommen werden im imaginativen Erleben . . .

* Wir setzen die Veröffentlichung aus Bd. Nr. 10 der Rudolf-Steiner-Gesamtausgabe mit Genehmigung der Nachlaßverwaltung fort. Es folgen weitere Textstellen aus dem Vortrag vom 5. 1. 1918. Die Überschrift wurde wiederum von der Redaktion gewählt. Siehe auch Heft 1, 2, 5 ds. Jg's.

Die alttestamentliche Anschauung änderte dann an der Sache insofern, als sie an die Stelle der Erfahrung die Lehre setzte, die religiöse Lehre. Der Ägypter der alten Osiriszeit, namentlich der älteren Osiriszeit, sagte: Es ist erst der wahre Mensch, der mit der Reife in mich herein kommt, indem ich aufnehme dasjenige, was ich vorher in Imaginationen gesehen habe. *Die Luft übergibt mir den wahren Menschen.* – In der alttestamentlichen Lehre wurde dann das zu der Anschauung umgewandelt: Die Elohim oder Jahve haben den lebendigen Odem, die Luft eingeblasen den Menschen. – Da wurde herausgehoben die Essenz aus der unmittelbar lebendigen Erfahrung und wurde zur Lehre, zur Theorie. Das war notwendig, weil nur dadurch die Menschheit geführt werden konnte, und das ist ja der Sinn des Alten Testaments, von jenem Zusammenleben mit der Außenwelt, das noch ein inniges Band hatte zwischen dem Mikrokosmos, dem Menschen, und dem Makrokosmos, der äußeren Welt, zu ihrer weiteren Entwicklung, weil es notwendig war, als dieses Band allmählich hinschwand, gerade zu einer solchen Lehre zu greifen, wie es die alttestamentliche war.

Nun kam aber die Zeit des Todes des Osiris, damit aber auch die Zeit, in der gewissermaßen, während das eine feiner wurde, das andere gröber wurde. Wie ist das zu verstehen? Nun, Sie können sich es so vorstellen: Wenn wir in die alte Osiriszeit zurückgehen, so sah oder erkannte vor der Reifezeit der Mensch in der äußeren Luft drinnen die Lichtimaginationen (es wird gezeichnet), wenn ich für die eine Art sprechen soll. Er sah also in seiner Umgebung in der Luft die Lichtimaginationen bis zu seinem Reifealter. Nachher hatte er das Gefühl, das wäre in ihn hineingegangen; und die Veränderungen waren vor sich gegangen, von denen wir gesprochen haben. Die Luft war überall von Lichterscheinungen erfüllt für das Kind. Für den erwachsenen Menschen, für den reif gewordenen Menschen war zwar nur noch die Luft da, aber er wußte: Als Kind habe ich gesehen, daß da noch etwas anderes drinnen ist. – Er wußte: Die Luft ist zu gleicher Zeit Lichtgebälerin. Er wußte: Es ist nicht wahr, wenn ich da in die Luft hinauschaue, daß da nichts drinnen ist als dasjenige, was das Physische zeigt, sondern da leben Wesen drinnen, die in der Imagination wahrzunehmen sind.

Diese Wesen sind für die Griechen die Wesen des Zeuskreises. Das wußte also der Mensch, daß da Wesen drinnen sind in der Luft. Aber all das, daß die menschlichen Bewußtseinszustände geändert wurden,

all das hängt ja damit zusammen, daß im Feineren auch die objektiven Dinge anders wurden. Natürlich ist es für den heutigen gescheiten Menschen ein Greuel, wenn man so etwas sagt. Ich weiß, daß es ein Greuel ist, aber wahr ist es deshalb doch: Es ist die Luft anders geworden; natürlich nicht anders geworden so, daß man dieses Anderssein mit den chemischen Reagenzien prüfen kann; aber es ist die Luft doch anders geworden. Die Luft hat jene Stärke verloren, auszudrücken durch Lichtimaginationen. Die Luft ist, man könnte sagen, gröber geworden.

Es ist in der Tat auf der Erde anders geworden seit jener alten Zeit. Es ist die Luft gröber geworden. Aber nicht nur die Luft ist gröber geworden, sondern der Mensch ist selber gröber geworden. Dasjenige, was früher spirituell lebte in den Essenzen, von denen ich gesprochen habe, daß sie seinen Kehlkopf und seinen sonstigen Organismus durchdrangen, das ist auch gröber geworden. So daß in der Tat, wenn man heute spricht von den Sexualesenzen, man von etwas anderem spricht, als wovon man zu sprechen hatte in jenen alten Zeiten. Jener alte Mensch wußte: Die Tagesanschauung, die hängt mit meinem persönlichen Menschen zusammen; das andere, das ich aus dem Luftkreise erfahre, mit meinem ganzen Leben erfahre, das hängt aber mit der Menschheit als solcher zusammen, das geht über den einzelnen Menschen hinaus. Daher suchte der Mensch auch die sozialen Geheimnisse, unter denen die Menschen zusammenleben, durch das Band zu ergründen, das ihn mit dem Makrokosmos verband, suchte die soziale Weisheit durch die Sternenweisheit. Aber was da in ihm lebte als soziale Weisheit, das verband ihn eben mit dem Himmlischen. Es drückte sich das ja in den gewöhnlichsten Anschauungen aus. Ein Menschenpaar wird in alten Zeiten nie anders empfunden haben, bevor Osiris tot war, als daß sie ein Kind vom Himmel her bekommen haben. Das war ein lebendiges Bewußtsein, entspricht auch der Wahrheit. Und dieses lebendige Bewußtsein konnte sich ja entwickeln, weil der Mensch wußte, er nimmt aus dem Luftraume dasjenige auf, was er ja selbst erfuhr.

Von alldem ist, man möchte sagen, der grobe Bodensatz zurückgeblieben. So wie in der Luft der grobe Bodensatz zurückgeblieben ist von jener Luftkräftigkeit, die sich in früheren Zeiten in Imaginationen dem Menschen geoffenbart hat, so ist im Menschen selber der Bodensatz zurückgeblieben. Das mußte so kommen, weil sonst die Menschen nicht zur Freiheit und zum vollen Bewußtsein ihres Ichs

hätten kommen können. Aber es ist der Bodensatz zurückgeblieben. Dadurch ist aber auch alles, was die Alten gemeint haben mit dem Göttlichen, das sie auf jenem Umwege, wie Sie sich jetzt leicht vorstellen können, mit den sexuellen Essenzen in Zusammenhang brachten, dadurch ist das vergrößert worden, vergrößert nicht nur im Anschauen, sondern auch im Erleben. Aber *da* ist es ja trotzdem; selbstverständlich ist es nicht nur auf die eine Weise da, sondern auch auf die andere Weise. Die Fortpflanzung der Menschheit war in den alten Zeiten so, daß sie unmittelbar im Zusammenhang gedacht worden ist mit dem mikro-makrokosmischen Band der Menschheit, wie Sie gesehen haben. Aber das ganze Zusammenleben der Menschen auf Erden wurde ja auch im Zusammenhange gedacht mit diesem makro-mikrokosmischen Bande. Numa Pompilius ist zur Nymphe Egeria gegangen, um von ihr Aufschlüsse zu erhalten, wie er die Verhältnisse, die sozialen Verhältnisse im Römerreiche einrichten sollte. Das heißt aber nichts anderes als: er hat sich die Sternenweisheit mitteilen lassen, hat sich mitteilen lassen, was die Sterne sagen darüber, wie man die sozialen Verhältnisse einrichten soll. Das, was Menschen auf Erden fortpflanzen, was mit der Generationenfolge zusammenhängt, das sollte in den Dienst gestellt werden desjenigen, was die Sterne sagen. Wie der einzelne Mensch sich nach Auf- und Untergang der Sonne mit seinem gewöhnlichen Wahrnehmen und Denken richtet, so sollte dasjenige, was später „Staaten“ geworden sind, also Menschheitszusammenhänge, unter die Sternkonstellationen als Ausdruck für die Weltenverhältnisse gestellt werden.

Wir haben in unserer Sprache – es erinnern die Sprachen oftmals an alte Zusammenhänge – richtig erinnernd noch an diesen Zusammenhang die Tatsache, daß bezeichnet wird das Verhältnis des Männlichen und Weiblichen als „Geschlecht“, aber auch aufeinanderfolgende Generationen als „Geschlechter“. Es ist ein und dasselbe Wort: das „Geschlecht“, die zusammengehörige Familie, das Blutsverwandte, und dasjenige, was Verhältnis des Männlichen und Weiblichen ist. Und so ist es auch in anderen Sprachen, daß alles darauf hinweist, wie der Mensch suchte für dasjenige, was in seiner Natur, ich möchte sagen, in den tieferen Schichten seines Wesens liegt, einen Erkenntniszusammenhang mit dem Makrokosmos.

Diese Dinge haben sich vergrößert nach der Seite hin, die wir besprochen haben. Zurückgeblieben ist unter anderem auch das begierden- und gefühlsmäßige Hängen am Nationalen. Das Hängen am

Nationalen, das chauvinistische Drängen zum Nationalen, das ist der zurückgebliebene Rest desjenigen, was in alten Zeiten eben in ganz andern Verhältnissen gedacht werden konnte. Aber nur, wenn man diese Dinge durchschaut, dann weiß man auch die Wahrheit in solchen Dingen. Was drückt sich aus in dem nationalen Pathos? Wenn der Mensch nationales Pathos besonders entwickelt, was lebt in diesem nationalen Pathos, diesem nationalen Erfühlen, was lebt darinnen? Genau dasselbe, was im Sexuellen lebt, nur im Sexuellen auf andere Weise, im nationalen Pathos wiederum auf andere Weise. Es ist der sexuelle Mensch, der sich auslebt durch diese zwei verschiedenen Pole. Chauvinistisch sein, könnte man sagen, ist nichts anderes als gruppenmäßig Sexualität entwickeln. Man könnte sagen, wo die sexuellen Essenzen, in dem, was sie zurückgelassen haben, die Menschen mehr ergreifen, da ist mehr nationaler Chauvinismus vorhanden; *denn es ist dieselbe Kraft, die in der Fortpflanzung liegt, die auch im nationalen Pathos sich äußert*. Daher ist der Schlachtruf * von der sogenannten „Freiheit der Völker oder der Nationen“ etwas, was durchaus richtig erst betrachtet wird in seinen intimeren Zusammenhängen, wenn man – aber mit vornehmem Sinn selbstverständlich – sagen würde: Der Ruf nach Wiederherstellung des Nationalen im Lichte eines sexuellen Problems. – Daß das sexuelle Problem in einer ganz besonderen Form heute über die Erde hin verkündet wird, ohne daß die Leute eine Ahnung haben, wie aus ihrem Unterbewußtsein das Sexuelle in die Worte sich kleidet „Freiheit der Völker“, das ist dasjenige, was mit als ein Geheimnis der Zeitimpulse angesehen werden muß. Und viel mehr als die Menschen glauben, ist in den heutigen katastrophalen Ereignissen von sexuellen Impulsen vorhanden, viel mehr, als die Menschen glauben! Denn die Impulse zu dem, was heute vorgeht, liegen zum Teil recht, recht tief.

Solche Wahrheiten dürfen in unserer Gegenwart nicht mehr hinter Schloß und Riegel gehalten werden. Gewisse Bruderschaften haben sie unter Schloß und Riegel halten können dadurch, daß sie im strengsten Sinne des Wortes Frauen ausgeschlossen haben. Wenn auch heute das Zusammenarbeiten mit Frauen, wie es sich ja vielfach zeigt, noch zu allerlei schlimmen Dingen führen kann, so ist doch die Zeit gekommen, in der über diese Dinge richtige Anschauungen, allgemeine Anschauungen in der Menschheit sich verbreiten müssen. Verbreiten

* Der Vortragende sprach am 5. Januar 1918, vor 50 Jahren. Die Aktualität seiner objektiven Darstellung erscheint heute noch gesteigert.

sich ja doch unlautere, törichte, blöde Ansichten, indem ohne Kenntnis der intimeren Zusammenhänge von gewissen Seiten her alle möglichen Dinge heute als sexuelle Probleme behandelt werden. Aber Sie sehen, wie sich hier das, was lautere, echte, ehrliche Wahrheit ist, auf der einen Seite berührt mit dem, was allerunlauterste, schmutzigste Denkungswaise sein kann, wie sie zuweilen in den Auswüchsen der Psychoanalyse oder ähnlicher Dinge sich zeigt. Das werden Sie aber immer finden, daß dasjenige, was auf der einen Seite, richtig erfaßt, tiefe Wahrheit ist, gar nicht den Worten nach viel verändert zu werden braucht, sondern nur von schmutziger Gesinnung durchdrungen zu werden braucht, und es ist eben schmutzige, törichte, verwerfliche Anschauung.

Es konnte eine alte Zeit von „Nationen“ sprechen, als man die Nationen so vorstellte, daß die eine Nation ihren Schutzgeist im Orion, die andere in einem anderen Stern hatte, und man wußte, man werde sich nach den Sternkonstellationen regeln. Da appellierte man gewissermaßen an die Himmelsordnung. Heute, wo solche Himmelsordnung nicht vorhanden ist, da ist das Appellieren an das bloß Nationale, das chauvinistische Appellieren an das bloß Nationale, also das Geltendmachen eines im eminentesten Sinne Psychisch-Sexuellen, ein zurückgebliebener luziferischer Impuls.

Will man klar und deutlich dasjenige sehen, was heute ist, so darf man eben nicht zurückschrecken vor den wirklichen Untergründen der Wahrheit. Aber man kann aus solchen Dingen auch sehen, warum sich die Menschen so fürchten vor der Wahrheit. Man stelle sich nur vor, daß die Menschen heute bei dem Geschrei, das sich über Freiheit der Nationen und dergleichen erhebt, hören sollten, das geschieht aus sexuellen Impulsen heraus. Man stelle sich das vor! Man stelle sich einmal den krähenden Hahn vor – ich meine jetzt keinen einzelnen, ich meine nicht gerade bloß Clémenceau. Man stelle sich vor all die Deklamatoren über die entsprechenden Themata, und man stelle sich vor, sie müßten begreifen, daß dasjenige, was sie krähen, im Grunde genommen doch die Balzstimme des Hahnes ist, wenn es auch noch so fein national eingekleidet ist!

Das sind die Dinge, welche die Menschheit heute eigentlich erfahren müßte und die sie nicht hören will . . .

Rudolf Steiner

DIE STUDENTENUNRUHEN – EINE ZEIT- UND ERZIEHUNGSFRAGE

In den Studentenunruhen, die allerorten beobachtet werden können, bringt sich etwas von den Kräften der Menschen zum Ausdruck, die mit der Gestaltung unseres Zeitalters zutiefst unzufrieden sind und eine Neugestaltung erstreben. Diese Kräfte gilt es zu erkennen, will man die Unruhen mit Verständnis und nicht bloß aus Vorurteilen heraus begreifen. Die Revolten sind weltweit verbreitet, ihre Intensität nimmt eher zu als ab. In der weltweiten und gleichzeitigen Erscheinung dürfte sich etwas von der gegenwärtigen Zeitgeistigkeit vernehmen lassen.

Schaut man zunächst allein auf die Tatsachen, wie sie sich dem unbefangenen Beobachter darstellen, so ist unverkennbar, daß rein zeitlich die Unruhen im äußersten Westen – von Europa aus gesehen – begannen, um sich dann ostwärts zu verbreiten, bis schließlich gar der Ferne Osten selbst ergriffen wurde. Dieser Ausbreitungsbewegung entsprechend, differenziert sich das Erscheinungsbild – wird auf das Typische geachtet – nach West, Mitte und Ost. Wie sich bereits gezeigt hat und weiter noch zeigen wird, werden die Bilder der Unruhen immer mannigfaltiger, je mehr Länder von den Unruhen erfaßt werden. – Ein einziges Erklärungsprinzip allein heranziehen zu wollen, wie etwa eine kommunistische Steuerung, muß unzulänglich bleiben; daraus folgt, daß die gegebene Darstellung nur ein Versuch, die Aktionen verstehen zu können, sein soll.

1.

Am 2. Dezember 1964 kam es erstmals zu schweren Unruhen an der größten und zugleich modernsten Universität der Vereinigten Staaten in Berkley. Vor dem Verwaltungsgebäude der Universität versammelten sich rund 6000 Studenten an diesem Tag, um für die Nacht das Gebäude – trotz Verbots – zu besetzen. Während die Angestellten flüchteten, eroberten die Studenten die Korridore und gründeten dort nach einem langen teach-in spät in der Nacht eine „Free University of California“, eine Universität, die frei von den außeruniversitären Einflüssen des Establishments sein sollte. Die Obrigkeit versuchte, mit Polizeigewalt Ruhe und Ordnung wiederherzustellen, verhaftete Hunderte von Demonstranten, erreichte aber nur, daß sich auch jene Studenten, die, desinteressiert an den Vorgängen, abseits gestanden hatten, aktiv wurden und mit den „Aufständischen“ solidarisierten.

Warum war es zum Protest gekommen? Eine kleine politische Minderheit der Studenten trat mit der Bürgerrechtsbewegung des Negerführers Martin Luther King in Verbindung, der die geschriebenen

Rechte auch in der Praxis den Negern verliehen sehen wollte. Eine andere Gruppe hatte den radikalen Negerführer Malcolm X eingeladen, in der Universität zu sprechen; durch ein Redeverbot auf dem Campus gab es Spannungen, die zum beschriebenen go-in führten. „Beinah alles Politische war erlaubt auf dem Campus – solange es ums Reden, um Diskussionen ging. Nur politisch handeln durften die Studenten nicht . . . Politik sollte ein lehrreiches Spiel für Heranwachsende bleiben . . .“¹ Als diese Diskrepanz entdeckt wurde, die Kluft zwischen freiheitlicher Verfassung und politischem Tun, kam ein Prozeß in Gang, der die Studenten zu einer bestimmten politischen Bewußtheit führte. Dem Druck von oben setzten sie immer neue Formen des Widerstands entgegen. Es ist unverkennbar, daß gerade wichtige Anstöße der verschiedenen studentischen Aktionen von der Bürgerrechtsbewegung ausgingen. So das go-in: die bewußte Störaktion, auch die Besetzung eines Raums; das sit-in: der Sitzstreik; das teach-in: Diskussionen über demokratisch von den Beteiligten ermittelte Gegenstände oder auch Beratung über das weitere Vorgehen; das shop-in: in negerfeindlichen Supermärkten packen Demonstranten die Körbe randvoll, schieben sie an die Kasse, um dort die Waren unbezahlt liegen zu lassen – der Betrieb kommt zum Erliegen, usw. Immer wird versucht, den Blick der Öffentlichkeit auf sich zu ziehen und ihr Einsicht in die Gründe, die zum Protest führten, zu vermitteln.

Man unterscheidet inzwischen die Formen gewaltfreien und gewaltlosen Widerstands. Es wird vorgeschlagen, „von gewaltfreien Aktionen nur dann zu sprechen, wenn diejenigen, die sich dieser Kampftechnik bedienen, ihrerseits die gewaltsame Aktion in jedem Falle – auch als ultima ratio – ausschließen. Von gewaltlosen Aktionen wäre demgegenüber dann zu sprechen, wenn der Gewaltverzicht nur partiell gilt, das heißt, wenn die Anwendung gewaltsamer Kampftechniken durchaus als möglich angesehen wird.“ (ebd. S. 15.) Gerade der ermordete Martin Luther King wollte gewaltfreie Aktionen – anders als die radikalen Negerführer. Sein großes Vorbild war Gandhi und dessen Lehrmeister, der Amerikaner Henry D. Thoreau, der den *Essay Resistance to Civil Government* verfaßte, der unter dem Titel *The Duty of Civil Disobedience* vielfach neu aufgelegt wurde. Von King übernahmen die Studenten die *Formen*, in denen sie schließlich protestieren.

Die Verschärfung und die anschließende Entladung der aufgestau-

¹ Winfried Steffani: Martin Luther King: Theorie und Praxis gewaltfreier Aktion, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B/68 v. 27. 3. 67, S. 79.

ten Spannungen mögen zwar durch Ungeschicklichkeiten der Herrschenden beschleunigt worden sein, aber die eigentlichen Ursachen liegen tiefer. Eine tiefe Unruhe, Mißmut über „the american way of life“ haben schon zuvor die Hippies u. a. zur Flucht aus der Gesellschaft veranlaßt. In wenigen – intellektuell betrachtet –, dürftigen Worten sprach der damals 22jährige Studentenfürher Mario Savio alles, was in den Studenten lebt, aus und machte sichtbar, wogegen sie sich auflehnten.

„Es kommt der Moment, wo das Arbeiten der Maschine so grauenhaft, wo einem so übel wird und schwach ums Herz, daß man einfach nicht mehr mitmachen kann – nicht einmal schweigend mehr mitmachen kann. Dann müßt ihr eure Leiber auf die Schaltungen und Räder werfen, auf die Hebel und alle diese Apparaturen und müßt sie zum Stillstand bringen. Und ihr müßt den Leuten, die die Verantwortung für die Maschinen tragen, und den Leuten, denen sie gehören, klarmachen, daß sie überhaupt nie mehr arbeiten werden, wenn ihr nicht frei werdet?“

Dumpf gefühlte Aversionen gegen die vorhandenen Verhältnisse bestimmen mehr als durchdachte Gesellschaftskritik die Aktion der amerikanischen Studenten. Jede Aktion aber soll mit ihrem – gewaltfreien – Protest eine Änderung der angegriffenen Zustände herbeiführen. Richtet sich der Aufruhr gegen die maschinengestaltete Technik, so wird weniger überlegt, was nun als Besseres an die Stelle des Unzureichenden gesetzt werden soll, als vielmehr, wie die Form der Aktion, die Technik des Protests geartet sein soll. Darin sind die amerikanischen Studenten das Vorbild der europäischen.

2.

Auch der Ferne Osten kann auf direkte Aktionen seiner Schul- und Universitätsjugend hinblicken. Hier soll aber nicht etwa Tokio oder Indonesien, wo die Studenten zum Sturz Sukarnos beitrugen, als Exempel stehen, sondern China, das mit seinen jugendlichen Roten Garden zunächst viel eingehender die Presse beschäftigte als alle übrigen Studentenunruhen. Die „Große Proletarische Kulturrevolution“ war in der Tat ein Zeugnis jugendlichen Aufbegehrens, wie es die Welt bisher noch nicht gesehen hatte. Richtete sich überall in der Welt der

2 Zit. n. Kai Hermann: Die Revolution der Studenten, Hbg. 1967, S. 76.

Protest gegen die Herrschenden, so war es China vorbehalten, die Jugend als Vorspann in einem Machtkampf unter den Herrschenden einzuschirren. Es hat den Anschein, als bediente sich Mao Tse-tung der Jugend aus vollem Wissen heraus, aus Einsicht in die Kräfte, die gerade in diesem Jugendalter frei werden. Wie begann in China die Studentenbewegung? Schon 1962 hatte Mao gefordert: „Nie den Klassenkampf vergessen!“ Als er mit seiner Parole bei den Parteifunktionären nicht durchdrang, die offenbar Ruhe und gemächliche Weiterentwicklung dem Kampf und sprunghaftem Vorgehen vorzogen, wandte er sich an die Armee, um sie für den Kampf zur Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse (in seinem Sinne) zu gewinnen. Die Armee begann nun mit dem „Lernen der Gedanken Mao Tse-tungs“. „Man liest die Schriften des Vorsitzenden Mao; man gehorcht dem Vorsitzenden Mao; man setzt in die Tat um, was der Vorsitzende Mao sagt, wenn man ein guter Soldat des Vorsitzenden Mao sein will“.³

Worum geht es? Es geht um die Diskrepanz von Maos Gedanken und der Wirklichkeit. Dabei nimmt Mao an, seine Gedanken, wenn verwirklicht, seien in der Lage, eine neue Gesellschaft, die der Zukunft, zu bilden. Deshalb ist ihr Studium Grundlage jeder gesellschaftlichen Weiterentwicklung. Wie aber, wenn nun „Schwarze Banden“, Rechtsopportunisten und Revisionisten das verhindern oder gar die Jugend mit anderen und zugleich falschen Gedanken zu gewinnen versuchen? „Unsere Jugend ist in dem Milieu des Klassenkampfes aufgewachsen. Die beiden Klassen, das Proletariat und die Bourgeoisie, kämpfen gerade um die Jugend . . . Das Ergebnis dieses Kampfes betrifft auch die Frage, ob die Rote Fahne der Revolution ihre Farbe je wechseln wird oder nicht. Die gestürzte Bourgeoisie und andere reaktionäre Klassen . . . versuchen . . . mit ganzer Kraft von allen Seiten mit verfaulten und reaktionären Gedanken Einfluß auf die Jugend auszuüben, und zwar in der Absicht, das Komplott ihrer ‚Friedlichen Veränderung‘ durch unsere Nachkommenschaft zu verwirklichen.“ (ebd. S. 174 f.)

Damit dies nicht geschehe, wurde eine beispiellose Massenbewegung unter den Jugendlichen entfesselt, an der zeitweilig bis elf Millionen teilnahmen. Durch einen Beschluß der Partei vom 8. 8. 1966 wurden die Roten Garden legitimiert und bestimmt, daß sie „hauptsächlich aus Vertretern der revolutionären Studenten bestehen“ sollten. Ihre

³ Renmin Ribao v. 1. 2. 64, zit. n. Kuo Heng-yü: China und die „Barbaren“. – Eine geistesgeschichtliche Standortbestimmung, Frkf./M. 1967, S. 157.

Aufgabe liegt in der Umgestaltung der gesellschaftlichen Verhältnisse, wobei die kulturrevolutionären Organisationen „nicht nur für Universitäten, Schulen u. a. . . , sondern ganz allgemein auch für Fabriken, Bergwerke, andere Unternehmen und Dörfer geeignet sind.“ Es heißt ferner: „Konzentriert alle Kraft zum Schlag gegen die Handvoll von ultrareaktionären Revisionisten, enthüllt und kritisiert ihre Verbrechen gegen die Partei, gegen den Sozialismus und gegen die Gedanken Mao Tse-tungs.“ Weiter wird gefordert: „Habt keine Angst vor Unruhen. Vorsitzender Mao hat uns oft gesagt, daß eine Revolution nicht sehr vornehm, sanft, gemäßigt, nett, höflich, zurückhaltend sein kann“⁴. Die Jugendlichen wurden richtiggehend ermuntert, hart vorzugehen, damit sich die Gedanken Maos verwirklichen können. Denn „jeder Satz des Vorsitzenden Mao ist eine Wahrheit und hat mehr Gewicht als 10 000 gewöhnliche Sätze. Wenn das chinesische Volk seine Lehre gemeistert hat, wird China für immer wohlhabend und siegreich sein“⁵.

Vergleicht man die Studentenunruhen Chinas mit denen der USA, so zeigen sich erhebliche und zugleich sprechende Unterschiede. Grundlage für den revolutionären Protest sind nicht dumpf gefühlte Aversionen gegen die von der Technik beherrschte und geprägte Umwelt, sondern bestimmte, von Mao formulierte Gedanken, gegen die verstoßen wird. Aber eben diese Gedanken sollen in der Lage sein, wenn sie die Taten bestimmen, Wohlhabenheit und Sieg herbeizuführen. Ist dort ein Willenselement, durch Gewaltfreiheit diszipliniert, zusammen mit den Unmutsgefühlen gegen die Kultur der Antrieb für die Aktionen, so hier das Vorstellungselement in Form der Gedanken Maos zusammen mit der Forderung harter, gewalttätiger Maßnahmen. Was dort bekämpft wird, soll hier geschaffen werden: Wohlstand. In jedem Fall bestimmt Unzufriedenheit mit der tatsächlichen Umwelt, der Wirklichkeit, die Aktionen.

Damit sich Maos Vorstellungen entfalten können, müssen jene Machthaber verschwinden, die der Entwicklung im Wege stehen. Härte ist darum angebracht, sie kann auch ideologisch sehr wohl begründet werden. So dient die Jugend mit ihrer Kraft als Hilfe im Machtkampf der Kontrahenten und wird in dem Augenblick zurückgepfiffen, wo sie ihre eigenen Wege zu gehen versucht, Wege, die mehr zu „zerstören“ drohen als Mao recht und lieb ist.

⁴ Zit. n. Karl Witfogel: Die Rote Garde und die „Lin-Piao-Linie“, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte B 20/67 v. 17. 5. 67, S. 8 f.*

⁵ *Peking Rundschau v. 14. 6. 66.*

Wie verhält es sich nun mit den Studentenunruhen in Deutschland? Hier zeigen sich Züge miteinander verbunden, die im Osten und Westen einseitig ausgeprägt sind. In der Aktionstechnik wählten sich die Studenten das amerikanische Vorbild, dabei werden die Maßnahmen ausführlich – darin China ähnlich, nicht gleich! – theoretisch gedanklich begründet. Dazu mag die Spaziergangsdemonstration als Beispiel dienen. Die Studenten wollten in Berlin der Öffentlichkeit vorführen, wie die Herrschaft, die über sie gebietet, geartet ist – alles andere als freiheitlich, verfassungsnah und demokratisch. Vorgegangen war das Redeverbot für einen Publizisten an der Freien Universität, der dem Namen dieses Instituts Hohn sprach, aber beweisen konnte, welche autoritäre Herrschaft an der Universität und im Staat besteht. Mit dem Grundgesetz unterm Arm versammelten sich Studenten, um in Diskussionsgruppen Passanten anzusprechen und für ihre Freunde und Helfer, die Polizisten zu werben und für sie die 33-Stunden-Woche zu fordern, damit sie zu Hause in der Freizeit ihre Aggressionen abreagieren könnten. Erschien die Polizei, verschwanden die Studenten und sammelten sich auf die Signale von Spielzeug-Trompeten wieder. Erst der massive Einsatz von Schlagstöcken, der nahezu nur Unbeteiligte traf, und Verhaftungen sorgten dafür, daß die ganze Aktion nicht im vorweihnachtlichen Geschäftstrubel unterging. Das Demonstrationsziel wurde so mit Hilfe der politischen Führung erreicht und die „versteinerte Autorität der Lächerlichkeit preisgegeben“⁶.

Sucht man nach den Ursachen für die Unruhen, so liegen sie fraglos darin, daß eine nötige und zeitgemäße Gestaltung in Gesellschaft und Hochschule noch nicht gefunden wurde. Vielmehr klafft die tatsächliche Wirklichkeit und die notwendige und wünschbare weit auseinander. An den Universitäten konnte das Mißverhältnis von den Studenten tagtäglich durchlebt werden. Weder im Aufbau noch in der Form und Länge genügte das Studium den gesellschaftlichen Forderungen, ganz zu schweigen von Ausrüstung, Stipendien u. a. Die Reform lag als notwendig vor aller Augen, wurde in zahlreichen Instanzen beraten und diskutiert, auch an Plänen fehlte es nicht, nicht von Ministern, Studenten oder Professoren – aber es geschah nichts. Anstelle der Reform wurden Verwaltungsmaßnahmen durchgeführt, sie kosteten

⁶ Hermann, a. a. O., S. 45.

wenig und bedurften nur geringer Anstrengungen, so etwa die Zwangsexmatrikulation bei Überschreitung einer bestimmten Studiendauer. Die aufgeweckteren Studenten witterten darin eine Handhabe gegen politisch aktive Kommilitonen. Denn wer sich neben dem Studium in der studentischen Selbstverwaltung, deren Kompetenzen gering genug waren, umtat oder in politischen Gruppen, vielleicht ihn interessierende Fächer mitbelegte, lief Gefahr, nicht rechtzeitig fertig zu werden und dann durch die Verwaltung einfach sein Studium beendet zu bekommen, und das alles an Hochschulen, die ständig von Freiheit reden. Was so im universitären Bereich entdeckt wurde, ließ sich auch leicht in der gesellschaftlichen-politischen Wirklichkeit wiederentdecken.

Jenes tief erlebte Unbehagen artikulierte Enzensberger einmal für die Politik so: „Da die deutschen Fragen sich nicht von der Stelle rühren, es wäre denn rückwärts, läuft ihre Beantwortung auf ständige Wiederholungen hinaus. In dieser Hinsicht sind die Intellektuellen jeder Gebetsmühle, jedem Tonbandgerät, also auch jedem Berufspolitiker unterlegen. Dem Zwang zum Stumpsinn unterliegt, wer immer eine politische Karriere machen oder einen Wahlkampf gewinnen will. Mit produktiver Intelligenz ist er nicht vereinbar. Wo der Anachronismus regiert, wird der Wiederholungszwang vollkommen.“ Oder: „Dieselben Fragen jedoch, zu denen einem etwas Neues schlechterdings nicht mehr einfallen kann, weil alle Antworten auf dem Tisch liegen, scheinen von Jahr zu Jahr unlösbarer. Über sie nachdenken, heißt offene Türen einrennen . . . *Intellektuelles läßt sich hierzulande in praktisch-politische Energie offenbar auf keine Weise transformieren.* Da die Fragen, die zur Rede stehen, ihm keinen theoretischen Widerstand mehr bieten, da es in das Machtgefüge nirgends eingreifen kann, erschöpft es sich in einer fortdauernden Bewegung, die nichts bewirkt und nichts verhindert.“

Wieder, aber in anderer Weise als sonstwo, tritt uns die Diskrepanz von Erkenntnis, die Wirklichkeit gestalten könnte, und Faktizität entgegen. Erkenntnis kann und darf nicht Handlung werden; hieran entzündeten sich die Unruhen, wie in der Technik in den USA und an der Ideologie in China. Im Bestreben, ihre Unzufriedenheit ins Bewußtsein zu bekommen, suchten die Studenten nach einer theoretischen Konzeption, die ihnen einmal zeigen soll, wie die Gesellschaft im Unter-

⁷ Hans Magnus Enzensberger: Deutschland, Deutschland unter anderm – Äußerungen zur Politik, Frkf./M., S. 41 u. 43 f., Hervorhebung v. mir.

schied zur gegenwärtigen gestaltet sein könnte und wie dieses Ziel erreicht werden kann. Zunächst war es der marxistische Philosoph Herbert Marcuse, der ihnen eine Analyse der Gegenwart zu geben schien mit einer Anleitung zur entsprechenden Provokation.

Für Marcuse ist das Ziel der Entwicklung eine Gesellschaft, „in der ‚das Volk‘ zu autonomen Individuen geworden ist, die befreit sind von den repressiven Erfordernissen eines Kampfes ums Dasein im Interesse von Herrschaft und als solche befreite Menschen ihre Regierung wählen und ihr Leben betimmen. Eine solche Gesellschaft existiert nirgendwo⁸.“

Wie ist das Ziel: eine Gesellschaft freier und autonom denkender Menschen, zu erreichen? Vorangehen muß die Erkenntnis des gegenwärtigen historischen Zustands, eines Zustands, der technisch überhaupt erstmals die Möglichkeit zur Befreiung des Menschen geschaffen hat. „Im Wechselspiel von Theorie und Praxis werden wahre und falsche Lösungen unterscheidbar – niemals im Sinne bewiesener Notwendigkeit, niemals als das Positive, sondern nur mit der Gewißheit einer durchdachten und vernünftigen Chance und mit der überzeugenden Kraft des Negativen. Denn das wahrhaft Positive ist die Gesellschaft der Zukunft . . .“ Und: „Die Ungewißheit der Chance bei dieser Unterscheidung . . . erfordert jedoch Denk- und Ausdrucksfreiheit als Vorbedingungen, den Weg zur Freiheit zu finden – sie erfordert *Toleranz*. (S. 99).

Soll der Mensch befreit werden, ist Einsicht in die objektive Wahrheit nötig; sie ist aber nur mit dem Mittel der *dis-cutio*, dem Zerlegen und Zerschneiden aufzudecken. Rede- und Versammlungsfreiheit dienen diesem Zweck. Aber inzwischen haben sich die Grundlagen dieses Liberalismus' grundlegend gewandelt. Wir leben heute in einer repressiven Gesellschaft, da wird Toleranz und Freiheit ein „Instrument, die Knechtschaft freizusprechen“. (S. 95). Es geht deshalb nicht mehr an, daß richtige und falsche Meinung gleichberechtigt nebeneinander stehen, vielmehr muß kraft des autonomen Denkens rational über wahr und irrig entschieden werden. „Unter der Herrschaft der monopolistischen Medien – selber bloß Instrumente ökonomischer und politischer Macht – wird eine Mentalität erzeugt, für die Recht und Unrecht, Wahr und Falsch vorherbestimmt sind, wo immer sie die Lebensinteressen der Gesellschaft berühren . . . Blockiert wird die effektive Abweichung, die Anerkennung dessen, was nicht dem Establishment an-

⁸ Herbert Marcuse (mit R. P. Wolf u. B. Moore): *Kritik der reinen Toleranz*, 3. Aufl. 1967, S. 116 f.

gehört; das beginnt in der Sprache, die veröffentlicht und verordnet wird. Der Sinn der Wörter wird streng stabilisiert. Rationale Diskussion, eine Überzeugung vom Gegenteil ist nahezu ausgeschlossen.“ (S. 105). Durch die präformativen Inhalte der Massenmedien – die Gefahr, daß die Menschheit vernichtet wird, heißt: die Atomschwelle hat sich erhöht – macht die reine Toleranz unsinnig.

Wie kann nun eine Gesellschaft geschaffen werden, in welcher der Mensch nicht mehr durch Herrschaft und Institutionen versklavt wird? Die reine Toleranz ist unmenschlich, sie darf gegenüber rückschrittlichen und repressiven Meinungen, die eine Weiterentwicklung aufhalten, nicht geübt werden. Wer aber legt nun die zu tolerierende oder zu bekämpfende Meinung fest? „Jedermann ‚in der Reife seiner Anlagen‘, jeder der gelernt hat, rational und autonom zu denken . . . Wo die Gesellschaft in die Phase totaler Verwaltung und Indoktrination eingetreten ist, wäre das allerdings eine kleine Anzahl und nicht notwendig die der gewählten Volksvertreter.“ (S. 117).

Wird unterstellt, diese Analyse wäre richtig, läßt sich viel für die Motivation studentischen Handelns daraus ablesen. Es wird einmal deutlich, welch überragende Bedeutung die Wissenschaft hat, dem Menschen zur Bestimmung und Erkenntnis der Gegenwart zu verhelfen und ferner, wie sie aufgerufen ist, dem Menschen das Denken zu vermitteln. Die Studenten glauben sich nun im Besitz des geforderten Denkens, das ihnen Schule und Hochschule vermittelte, erkennen auch ihre Aufgabe, über den „Fortschritt“ – nennen wir so Marcuses Ziel – zu wachen. Gleichzeitig müssen sie aber wahrnehmen, daß eben diese Wissenschaft nichts oder zu wenig dazu beiträgt, die Repression zu vereiteln und zu bekämpfen. Der Grund wird in der fachlichen Selbstgenügsamkeit der Hochschullehrer erblickt. Bei weiterer Beschäftigung mit der Gesellschaft werden genau die Züge, die Marcuse beschreibt, wiedererkannt und das, was die Studenten an der Hochschule durchleben, zeigt sich ihnen auch dort. Deshalb wendet sich ihr Interesse nicht nur der Hochschule, sondern mehr noch der Gesamtgesellschaft zu. Mit ihren provozierenden Aktionen wollen sie die Öffentlichkeit auf die Mißstände, die sie sehen, aufmerksam machen und ihr zu einer Bewußtseinsklärung verhelfen.

Es soll hier nicht das Berechtigte und Verfehlt der Marcuseschen Sicht abgewogen und beurteilt werden⁹, als vielmehr darauf hingewie-

⁹ Siehe zur Kritik etwa René Ahlberg: Die politische Konzeption des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 20/68, 15. 5. 68.

sen sein, wie manches, was im philosophischen und zum Teil auch ideologischen Konzept des Denkens sich findet, mit dem – mehr oder minder bewußten – Streben der Studenten bis zu einem gewissen Grad rational zustimmen scheint. Wird dieses Konzept mit derselben Radikalität, mit der es denkerisch entwickelt wurde, in die Tat umgesetzt, läßt sich die gewalttätige Komponente nicht leicht vermeiden.

(Wird fortgesetzt)

Stefan Leber

WALDORFPÄDAGOGIK – IHRE ENTSTEHUNG UND IHRE AUFGABE FÜR UNSERE ZEIT *

Es ist die Einweihung des Saalbaues der Freien Waldorfschule Kräherwald in Wahrheit ein festlicher Anlaß, wieder einmal über die Entstehung der Waldorfpädagogik in unserer Zeit zu sprechen.

Als zur Weihnachtszeit 1967 die Mutterschule unserer pädagogischen Bewegung, die Freie Waldorfschule Stuttgart, Uhlandshöhe, Grüße austauschte mit der jetzt schon stattlichen Zahl der in unserem Geiste arbeitenden Freien Rudolf-Steiner-Schulen und Waldorfschulen, machte ich mir deutlich, daß die Schule am Kräherwald im umfassendsten Sinne des Wortes unsere Schwesterschule ist. Sie ist es nicht nur dadurch, daß sie in erster Linie durch die Initiative eines Mannes gegründet wurde, der lange Jahre im Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart, Uhlandshöhe, darin gestanden ist, wohin ihn noch Rudolf Steiner berufen hatte – Dr. Erich Gabert –, sondern weil sie auf dem gleichen Terrain, auf dem die erste Waldorfschule gegründet wurde, auf dem Stuttgarter Boden – eine vollwertige Metamorphose einer und derselben pädagogischen Urform hervorgebracht hat. Und nicht zuletzt auch deshalb, weil sie von ihrer Gründung an in einen geschwisterlichen Gedanken- und Erfahrungsaustausch mit uns getreten ist, der nie unterbrochen worden ist und für den wir nicht dankbar genug sein können.

Darum ist das festliche Geschehen, die Einweihung des Saalbaues als letzter Abschnitt der Baupläne, auch unser Fest. Und darum gibt es uns Anlaß, über das Entstehen der ersten Waldorfschule, etwas über ihre tiefer liegenden Keime und Wurzeln und über die Waldorfschulpädagogik im großen zu sprechen. Doch erinnern wir uns zunächst einmal an den geschichtlichen Verlauf der Gründung, an den Zeitenaugenblick, in dem sie geschah.

* Anlässlich der Einweihung des Saal-Neubaues der Kräherwaldschule Stuttgart am 16. Februar 1968 sprach *Herbert Hahn* zu diesem Thema. Er war schon vor der Gründung der Freien Waldorfschule mit Rudolf Steiners Rat und im Auftrage von Emil Molt, dem Direktor der Waldorf-Astoria-Zigaretten-Fabrik, der Träger der Bildungsarbeit für die Arbeiter der Fabrik. Das Folgende ist das Autoreferat dieses Festvortrages.

Die erste Weltkriegskatastrophe war über Deutschland im Jahre 1918 hereingebrochen. Eine ganze Anzahl von bisher als heilig geltenden Traditionen ist hinweggefegt. Bisher als selbstverständlich empfundene Zusammenhänge sind zerrissen oder gelähmt. Das Wirtschaftsleben liegt großen Teiles brach; im weitgehend chaotisierten Geistesleben regen sich radikale Tendenzen, die auch in das staatlich-politische Leben hinüberschlagen – und letzterem fehlt eine klare Weitschau – es fehlt die Steuerung. Die Massen und Gruppen von Menschen verharren in allen Schichten großenteils dumpf und ohne Initiative. Die Menschen aber – es sind nur wenige, in denen die Initiative dennoch lebt – fühlen sich aufgerufen, aus diesem Funken Feuer für alles zu schlagen: ihr eigener Souverän, ihr eigener Ökonom, ihr eigener Geistespionier zu sein – auf allen diesen Gebieten aber Herr und Diener zugleich.

Eine solche Gestalt, wie ich sie eben skizziert habe, war der Mitbegründer und Direktor der Zigarettenfabrik Waldorf Astoria – Emil Molt. Molt war von Jugend auf ein Mann der Initiative und eine Persönlichkeit, die zu weiten Horizonten strebte. Beides war in ihm dadurch verstärkt und vertieft worden, daß er schon früh der Geisteswissenschaft von Rudolf Steiner begegnete. Sie wurde für ihn zum wichtigsten Bildungsimpuls des Lebens.

Als daher im Jahre 1919 die Waldorf Astoria, die er mitbegründet hatte, wegen Rohstoffmangels und wegen verschiedener Anomalitäten in der Konjunktur nur beschränkt arbeiten konnte, war er darauf bedacht, dem Betriebsleben einen ungewöhnlichen aktiven Einschlag zu geben. Eine größere Summe stand zur Verfügung der Arbeiterschaft. Die Frage wurde aufgeworfen: Butter und Schuhe – oder Bildungsarbeit in der Fabrik. Es wurde ein Bildungsfonds geschaffen, und es kamen jene Arbeitervorträge, die nach einem festen Plan rhythmisch in die Arbeitszeit eingebaut waren. Ich selber war berufen worden, um sie zu halten. Ich konnte erleben, daß die Arbeiter und Arbeiterinnen sich wenig für das interessierten, was aus Büchern kam. Sie hörten erst mit innerer Anteilnahme zu, wenn es um Erlebtes und Beobachtetes ging – und um Dinge, die, losgelöst von sozialen Unterschieden, jeden Menschen angehen.

In dieser Zeit hielt Rudolf Steiner in Deutschland, in Österreich und in der Schweiz jene großen Vorträge, die unter dem Leitmotiv standen: Die Dreigliederung des Sozialen Organismus. In ihnen wurden die eingetretenen Ereignisse, wurden Schuld und Nichtschuld, Nieder-

lage und Sieg in eine ganz neue Perspektive gerückt. Es wurde gezeigt, daß die kriegerischen Verwicklungen, die wirtschaftlichen Krisen, der aus Blindheit entstehende Haß – nur die notwendigen Folgen einer sich überlebenden sozialen Lebensform sind. Aus ihr seien die Übel nicht nur schon entstanden, sondern könnten täglich neu entstehen, wenn die in ihrem Bewußtsein herangereifte Menschheit nicht eine Ordnung schaffe, die im Staatsleben, in der Wirtschaft und im Geistesleben neue Schritte unternimmt. Schritte, die im wesentlichen aus der Passivität und aus dem Verwaltetwerden – zur Aktivität und zur schöpferischen Mitarbeit in der Leitung, im Aufbau und im Ausbau führen. Dies waren einige der „Kernpunkte der Sozialen Frage“, auf die Rudolf Steiner in seinen Dreigliederungsvorträgen hinwies.

Insbesondere betonte Rudolf Steiner, daß das Geistesleben nur in Freiheit gedeihen könne. Es müsse gegenüber dem Staat und seinen Gesetzen, die notwendigerweise zu Gleich- und Allgemeinmachendem streben, und gegenüber dem Wirtschaftsleben, das mit seinen Tageskursen notwendigerweise auf Ertrag und Gewinn zielt – sich selber schöpferisch behaupten. Und als ein junger Zeitgedanke trat besonders der Hinweis auf: an der Gestaltung dieses Geisteslebens ist in bisher unerhörtem Maße – und in bisher ungewohnten Formen – ein jeder berufen, mitzuwirken, wo immer er auch sonst im Leben stehe.

Das zuletzt angeschlagene Motiv war denn auch das Entscheidende in jenem – ich darf sagen – historischen Vortrag, den Rudolf Steiner auf Einladung von Emil Molt im April 1919 in der Waldorf Astoria hielt. Das große Übel der Zeit ist – so sagte Rudolf Steiner –, daß für Millionen von Menschen die *Bildung* mit 14 oder 15 Jahren abbricht. In einer Zeit, wo die Bildefähigkeit aus der Knospe in die Blüte schießt, wird die Bildung abgebrochen. Es gibt nur noch *Ausbildung*. „Sie alle, wie Sie hier sitzen,“ rief der Vortragende aus, „Sie tragen eine unterdrückte Kraft in sich. Und diese unterdrückte, zurückgestaute Kraft ist der wahre Grund für alle neuzeitlichen Revolutionen.“ Und mit größtem Nachdruck führte er weiter aus, daß wir uns hier und aller Orten nur aus den Trümmerfeldern, die heute vorliegen, erheben können, wenn wir neue, umfassende Schulen aufbauen, die allen Menschen Grundlage und Atemluft für eine freie, noch durch nichts eingeengte Bildung geben.

Schon an einem der nächsten Tage kamen Arbeiter zu mir und sagten: Können nicht unsere Kinder in der Art unterrichtet werden, wie wir in den Bildungskursen in der Fabrik geführt worden sind? Und

andere gingen zu Emil Molt mit der Frage: „Wie können wir zu *der* Schule kommen, von der Rudolf Steiner gesprochen hat?“

Aus Gesprächen, Beratungen und einigen dazutretenden Initiativen wurde nun die Freie Waldorfschule in ihrer Urgestalt geboren: als einheitliche Volks- und höhere Schule und als eine in Freiheit dienende, sich in den sozialen Organismus hineinstellende Institution.

Es bleibt geschichtlich bemerkenswert, daß der wesentliche Willensanteil für ihre Gründung aus dem Bildungsstreben von Menschen kam, die im Wirtschaftsleben standen: und wiederum besonders bemerkenswert, daß er gleich stark einem leitenden von Initiative erfüllten Mann wie seinen Arbeitern zu verdanken ist.

Bevor ich versuche, wenigstens einige der inneren und äußeren Lebens- und Arbeitsformen zu skizzieren, durch die und in denen die Waldorfpädagogik den Aufgaben dienen will, die unsere Zeit stellt, sei es erlaubt, namentlich für diejenigen, die neu an diese Dinge herantreten, ein Grundlegendes aus dem Lebenswerk Rudolf Steiners anzudeuten, ein Grundlegendes, das bei allem anderen mitschwingen wird, was ich zu sagen habe. Und ich darf es unter dem leitenden Gedanken tun: die anthroposophische Geisteswissenschaft Rudolf Steiners, aus der die Waldorfpädagogik geistig begründet wurde, ist eine schöpferische individuelle Tat, aber sie steht nicht im luftleeren Raum, sondern knüpft an andere individuelle Taten des mitteleuropäischen Geisteslebens an. Sie knüpft an Leistungen an, zum Teil auch erst an Hoffnungen anderer schöpferischer Individualitäten, an manches, das in fortentwickelter Form jetzt pädagogisch fruchtbar wird.

Wir werden überall dem Metamorphosengedanken begegnen, dem Wandlungs- und Verwandlungsgedanken, der das, was in einer Urform gegeben ist, in Formen aufsprießen läßt, die sich in einer Steigerung entwickeln. Es sind Formen, durch die sich ein Junges, Neues, mit einem zeitlich weit Zurückliegenden zusammenschauen läßt und ein räumlich anscheinend Beziehungsloses sich mit beiden verbindet. Hier lebt Goethe in spiritueller Kontinuität weiter. Wir werden sodann einem ebenso exakten wie künstlerisch spirituellen Lesen begegnen – welches alles, was im Leiblichen des Menschen auftritt, sei es in der Gestalt, sei es in den Funktionen als einen Ausdruck geistiger Wirklichkeiten erkennt: einer *künstlerischen Somatologie*, wie sie schon der jugendliche Schiller in einer Abhandlung entwickelte, die den Titel hatte „Über den großen Zusammenhang der tierischen Natur im Menschen mit seiner geistigen“. Und wir werden dem aus der Mitte

des Menschen auflebenden Künstlerischen in jenen Formen überall begegnen, die Schiller in seinen Briefen „Zur ästhetischen Erziehung des Menschen“ prophetisch angeschlagen hat. – Und so auch werden wir dem göttlichen Wesenskern im Menschen, dem Ich, in jener Gestalt begegnen, die in der deutschen Mystik aufdämmerte, die in Johann Gottlieb Fichte aufflammte und die unsere Muttersprache aus einem geistigen Zentrum heraus gebildet hat.

Machen wir uns noch einmal das Bild deutlich: Eine wichtige, ja wohl eine entscheidende pädagogische Frage wird aus den sozialpädagogischen Fragen einer Fabrik geboren. An der Art dieser Fabrik übten die Leute ihren billigen Spott. Sie rümpften die Nase und sagten: „Was, eine Zigarettenfabrik will etwas beitragen zur Pädagogik unserer Zeit? Das wird dann schon auch danach werden! Die Dinge werden aufgehen im blauen Rauch.“ Rudolf Steiner wußte die Antwort darauf. Er sagte etwa: „Ja, das ist freilich ein schwerer Schönheitsfehler. Doch leider ist eine Obstverwertungsgenossenschaft nicht auf einen so guten Gedanken gekommen.“ Mochten die Leute spotten: wir nahmen es ernst, daß eine sozialpädagogische Note wie selbstverständlich mitklang bei der Begründung der neuen Kinder- und Jugendschule. Und so war es auch ein sozialpädagogisches Problem, das Rudolf Steiner Anlaß gab, am 26. April 1919 Ausführungen zu machen, die für alle Jugendpädagogik gelten und die heute womöglich noch aktueller sind als damals. Und das gilt auch für alles andere, was er bei diesem Gespräch sagte, das Emil Molt, E. A. Stockmeyer und ich mit ihm führten.

Angeregt durch jene sozialpädagogische Arbeit, die Arbeiter-Bildungskurse, die ich selbst in der Waldorf-Astoria-Fabrik durchzuführen hatte, stellte ich im Laufe des Gespräches die Frage: Wie arbeiten wir heute im sozialen Sinne aufbauend? – In Beantwortung dieser Frage führte Rudolf Steiner das folgende aus. Wir haben im Menschen physiologisch-psychologisch drei ineinandergreifende, einander durchdringende – und doch autonom arbeitende und selbständig zentrierte Sphären: die Sphäre der intellektuell-denkerischen Funktionen – physiologisch im Sinnes-Nerven-System wirkend und zentriert im Kopf; die Sphäre des fühlenden, emotional-lebenden Menschen – in allen rhythmischen Funktionen, zentriert im Herz- und Atemorganismus; die Sphäre des wollenden Menschen, getragen vom Glieder- und Stoffwechselorganismus, zentriert in dem unteren Menschen, dem polar dem Kopf entgegenstehenden Menschen.

Die neuzeitliche Entwicklung ging auf die Ausarbeitung des menschlichen Selbstbewußtseins – zielte auf den oberen Pol. Im Entfalten der Intelligenz kam Licht in das Bewußtsein, und der Mensch erlebte sich als selbständige Persönlichkeit. Aber er splitterte sich zugleich ab aus alten, instinktiv-sozialen Zusammenhängen. Und so wurde er zunächst unsozial. Das Soziale wurde zu einem Problem, das bewußt neu gelöst werden mußte. Da entstand die soziale Frage in ihrer neuzeitlichen Form.

Sie kann aber vom Kopfe her, wenn dieser allein in Funktion tritt, nicht gelöst werden. Es gilt, die mittlere und die untere Sphäre, es gilt, Gefühl und Willen mit zu aktivieren.

Rudolf Steiner gab ein Beispiel. Die aus notwendigen intellektuell-ökonomischen Erwägungen entstandene Arbeitsteilung – das Spezialistentum – hat den Menschen in ein verengtes Arbeitsfeld gedrängt. Unglücklicherweise aber ist auch sein Bewußtsein vom Ganzen abgesplittert, es ist verdunkelt und verengt. Das muß nicht so bleiben. – Indem wir für jeden im Arbeitsprozeß Darinstehenden ein Bild des Ganzen entrollen, ja indem wir ihn aktiv in das Ganze hineinstellen, kommen wir aus dem bloß Rationalen und sozial Aufgesplitterten heraus: Es ist *eine* der Möglichkeiten zu einem Neuen, Sozialen im Zusammenleben zu kommen.

Wie wirkt sich dies im Aufbau der Waldorfpädagogik aus?

(Wird fortgesetzt)

Herbert Hahn

ZUR ENTWICKLUNG DER „REAL-PHANTASIE“

Eine Leserschrift

Im März/April-Heft 1968, Seite 99, erwähnt Dr. med. Schöffler die Empfehlung Rudolf Steiners „die Schulung der Phantasielkräfte durch unfertige Gestalten (Puppen und sonstiges Spielzeug)“ zu fördern. Die Motorik der Einbildungskraft des Kindes würde auf diese Weise gleichzeitig mit der Motorik der wachsenden Muskulatur sich ausbilden. Auf diesem Hintergrund, so meint Schöffler, sei die von H. R. Lückert angeratene Übung richtig, „zur Ausbildung der Realphantasie, unfertige Zeichnungen von dem Kinde vervollständigen zu lassen“.

Aus langjähriger Erfahrung mit dem von Rudolf Steiner aufgestellten Grundsatz, die Nachahmung müsse als Erziehungsprinzip über das erste Lebensjahrsiebt gesetzt werden, möchte ich auf folgendes hinweisen: Das Zuerstzeichnen angefangener Formen, besonders wenn es sich um systematische

Ergänzungen (Symmetrieübungen) handelt oder das Nacherzählen von Märchen und Geschichten, soll als Übung dem zweiten Lebensjahrsiebt, also dem Schulkind vorbehalten bleiben. In meinem Buch „Erziehung im frühen Kindesalter“, Verlag die Kommenden, Freiburg 1965, findet sich mehr über das rechte Malen und Zeichnen im Kindergartenalter. *E. M. Grunelius*

MÜNCHNER KONGRESS ÜBER P. I. UND LEHRMASCHINEN

Durch die Technik werden uns von Jahr zu Jahr neue Möglichkeiten in die Hände gespielt. So unberechtigt und gefährlich es ist, diese Möglichkeiten unbedacht und hemmungslos anzuwenden, so sehr haben wir die Veranlassung, und mit ihnen kritisch beobachtend zu beschäftigen. – Die Gesellschaft für Programmierete Instruktion (GPI) lud unter der Leitung von Professor Dr. Helmar Frank zum „6. Internationalen Symposium über Programmierete Instruktion und Lehrmaschinen“ ein. Diese Veranstaltung glich einem Kongreß und fand in den letzten Märztagen im Deutschen Museum zu München statt. Prominente Persönlichkeiten wie die Professoren Weltner, Zielinski, Correll und Steinbuch boten der Öffentlichkeit Einführungs- und Übersichtsvorträge. An vier Arbeitstagen wurden 119 Referate bewältigt, wobei vormittags im Plenum und nachmittags in zehn Gruppen aufgeteilt gearbeitet wurde. Mit Recht konnte von einem internationalen Treffen gesprochen werden, es waren Japan, Peru, USA, England, Niederlande, Belgien, Polen, Ungarn, CSSR, Österreich und die DDR vertreten. Man traf auffallend viele Tschechen. Eine Ausstellung von Lernmaschinen und Programmen gab der Veranstaltung den Rahmen.

Dem Beobachter bot sich auf dem „Symposium“ etwa folgendes Bild: Der Kongreßsaal des Deutschen Museums war bei keiner Veranstaltung auch nur annähernd gefüllt. Die meisten Referenten lasen ihren Text vom Manuskript ab, nur ausnahmsweise wurde frei vorgetragen. Man sparte in den Referaten nicht an Fachausdrücken, was dem Uneingeweihten das Verständnis mancher simpler Zusammenhänge erschwerte. Nur einzelne Referenten verwendeten z. B. dort, wo die neue Terminologie „Adressat“, „Empfänger“ oder sogar „Lernsystem“ vorschreibt, das althergebrachte Wort „Schüler“. Viele Vorträge wurden durch Projektion kurzer Texte unterstützt; so konnte man etwa den Titel eines Vortragsteils solange auf der Leinwand lesen, als darüber gesprochen wurde. Bei manchen gezeigten Schemata mußte ein uneingeweihter Beobachter wohl eher an elektrische Schaltbilder erinnert werden als an pädagogische Zusammenhänge. — Es war erstaunlich, wie exakt die angesetzten Sprech- und Diskussionszeiten eingehalten wurden.

Die Ausstellung bot eine Übersicht über die bisher vorhandenen Lehrprogramme und Lehrmaschinen. Von den Ausstellern konnte man über deren Pläne erfahren. Im Vergleich zu der Stofffülle und dem, was davon möglicherweise programmiert werden kann, liegen z. Z. noch sehr wenige

Programme in Buchform vor. Lediglich von der Schulmathematik läßt sich behaupten, daß sie einigermaßen vollständig programmiert, auf verschiedene Verlage verteilt, vorliegt. Und die Maschinen? Abgesehen von „Color-tip“, die ihre Schreibmaschinen mit Tastensperre schon einige Zeit vertreiben, und Sprachlabors, zeigten die Firmen Prototypen, die in Einzelexemplaren für die Ausstellung unter Zeitdruck hergestellt worden waren und noch nicht zuverlässig arbeiteten. Der Preis für ein „Audio-visuelles Lerngerät“, durch das man über Kopfhörer und bedrucktes Papierband informiert wird, beträgt knapp 2000 DM.

Die Programmier-Bewegung zeigte sich auf dem Symposium in etwa folgender Situation: Die Grundsatz-Debatten über die Berechtigung des programmierten Unterrichtes betrachten die Programmierer als abgeschlossen und positiv beantwortet. Sie wissen jedoch, daß ihre anfänglichen Erfolgserwartungen nicht voll berechtigt waren und sehen gewisse Grenzen ihrer Methoden. In der Feststellung dieser Grenzen scheinen unter den Programmierern divergierende Ansichten zu bestehen. Während die einen den programmierten Unterricht an ausgesuchten Stellen in den üblichen Unterricht eingebaut wissen wollen, erregt diese Vorsicht andere Vertreter der Methode sehr, denn sie sind der Ansicht, daß so viel Unterricht wie irgend möglich (75–80 Prozent) programmiert an die Schüler herangebracht werden muß. Man ist trotzdem der Ansicht, Programme und Lehrmaschinen seien Lernmittel, ähnlich wie Bücher, Kreide, Tafel, die den Lehrer unterstützen, aber nicht ersetzen können. Den Vorzug des programmierten Unterrichtes sieht man weniger darin, daß die Schüler mehr lernen, als daß sie das Gelernte länger behalten und daß jedem Schüler sein individuelles Lerntempo geboten werden kann. Einem inaktiven Schüler gegenüber sind Programm und Maschine machtlos, das wurde zugegeben. Man weiß sehr wohl, daß die Lehrmaschinen eben keine „Nürnberger Trichter“ sind. Man ist sich auch darüber im klaren, daß gute Programme nur durch außerordentlich gründliche Team-Arbeit erstellt werden können (oder durch Computer) und betrachtet die bereits erschienenen Programme noch nicht als Endlösung. Hierüber sind die Verleger verständlicherweise nicht glücklich. Die Lehrmaschinenbauer scheinen aus diesem Grunde eine gewisse abwartende Haltung zu zeigen. Es bleibt noch zu erwähnen, daß den Herren von den Kultusministerien die Haare zu Berge stehen bei den Forderungen der Programmierer an die Architektur der Schulhäuser: Platz für 2000 Schüler aus Rentabilitätsgründen, große Säle für die Maschinen, kleine Räume für Diskussionsgruppen, keine üblichen Klassenzimmer mehr. – Man ist sich aus dieser Situation heraus darüber einig, als Nahziel die Einsetzung von „Eingreifprogrammen“ zu erreichen. Eingreifprogramme sollen die Lücken erkrankter Lehrer ausfüllen.

Während des Besuches auf einem solchen Kongreß taucht immer wieder die Frage auf nach den Motiven, die das Phänomen „Programmierter Unter-

richt“ entstehen ließen. An manchen Stellen schienen sie sichtbar zu werden. Da ist zunächst ein Zug der Zeit zu nennen, der Wunsch, vielleicht auch die Sucht, zu „objektivieren“. Man preist den „emotionsfreien Unterricht“. – Bei den zum Fanatismus neigenden Vertretern der neuen Methode scheint meist eine persönliche Schulenttäuschung vorzuliegen. Diese Menschen können wohl nicht mit Dankbarkeit an ihre eigenen Lehrer zurückdenken. So ist es verständlich, daß sie sich als Vermittler des notwendigen Stoffes eine objektive Maschine wünschen. – Viele „Mitläufer“ sind von der augenblicklichen katastrophalen Schulsituation beunruhigt und erhoffen sich von der neuen Methode eine Art Rettungsring, um das „Bildungsniveau“ aufzurichten.

Im Programmierten Unterricht ist es gelungen, den Atomismus in den kontinuierlichen Lernprozeß zu tragen, der von einer künstlerischen Leitidee lebendig geführt sein sollte. Dort folgt auf einen kleinen Lernschritt die kleine Prüfung, neuer Lernschritt, neue Prüfung usw. Es liegt auf der Hand, daß so nur abfragbares Wissen vermittelt werden kann. Deutlich kam auf dem Kongreß zum Ausdruck, wie immer wieder Bildung und Ausbildung gleichgesetzt wurden. Wohl klang bei manch einem Sprecher an, daß ein Lehrer noch „andere Aufgaben“ zu erfüllen hätte. Das Gewissen wurde in diesen Fällen durch eine Bemerkung beruhigt wie etwa diese: „Wir gewinnen durch den Programmierten Unterricht Zeit, die wir dann für die so notwendigen Gespräche mit den Schülern verwenden können.“

Will man einer Neuerung gerecht werden, so muß neben der kritischen Betrachtung auch gefragt werden, an welcher Stelle und in welcher Form sie Berechtigung haben kann. Wo es darum geht, Bedienungspersonal von Maschinen einzuweisen oder umzuschulen, erscheint der programmierte Unterricht berechtigt, insbesondere wenn es sich um erwachsene Menschen handelt und nicht um Kinder. In einem besonderen Fall könnten wohl auch wir die Verwendung eines Programmes in Buchform in Erwägung ziehen: Falls im Rechen- oder Mathematikunterricht der höheren Klassen ein Kind durch Versäumnis einer Epoche ein ganzes Stoffgebiet (z. B. Algebra) nicht mitbekommen hat und weder der Klassenlehrer noch die Eltern das Versäumte mit dem Kind nacharbeiten können und wenn auch kein Nachhilfeunterricht möglich ist, dann dürfte das Programm das kleinere Übel sein im Vergleich zu einem nicht geschlossenen Loch.

Walter Kraul

AUS DER SCHULBEWEGUNG

HERMANN VON BARAVALLE – SIEGFRIED PICKERT

Der 70. Geburtstag von Professor Dr. Hermann von *Baravalle* am 27. Mai 1968 ist ein festliches Ereignis für die Waldorfschulbewegung. Die deutschen Schulen freuen sich, den verehrten Kollegen in diesen Wochen bei sich zu

haben, zumal die Aussicht besteht, daß er in den kommenden Jahren neben seiner ausgedehnten Tätigkeit in den USA nun wieder regelmäßig immer einige Monate der deutschen Schulbewegung helfen wird. Wir können hoffentlich in Bälde von einem Schüler und Fachkollegen des bedeutenden Mathematikers, Physikers und Astronomen eine Würdigung seines bisherigen Lebenswerkes bringen, das in einer großen Anzahl grundlegender Schriften in deutscher und englischer Sprache vor uns liegt; in untrennbarer Weise ist diese Leistung seit dem Jugendwerk „Zur Pädagogik der Physik und Mathematik“ (1921) mit der Entwicklung und dem Aufbau der Waldorfschulbewegung ihren Gehalten und Methoden verbunden. Wir erinnern uns noch an das frühe Auftreten des jungen Wiener Mathematikers, der mit einundzwanzig Jahren zur Mitbegründung der Waldorfschule von Rudolf Steiner berufen worden war: in seiner heilig-nüchternen Begeisterung, in seinem enthusiastischen Können war die Vereinigung von Kunst und Wissenschaft verkörpert. Durch seine hinreißenden Darstellungen fühlte man sich erinnert an hohe Zeiten der Menschenbildung und Erziehungskunst, an die Pythagoreische Schule, die Platonische Akademie, die Schulung durch die Sieben Freien Künste, wo Arithmetik, Geometrie und Astronomie zusammen mit der Musik als Quadrivium im Reigen der Freien Künste standen. Dieses im wahrsten Sinne „artistische“, meisterliche Element wirkte auch auf die Klassen in einer erweckenden, menschenbildenden Weise. Generationen junger Lehrer empfangen Anregungen für vertieftes Können und exakte Phantasie von Baravalle.

Die geschichtlichen Ereignisse nach 1933 brachten es mit sich, daß diese Wirksamkeit sich seit 1934 immer stärker nach dem Westen verlagern mußte und seit 1937 in den USA eine ungeahnte Breitenwirkung erreichte: in der Mitbegründung der dortigen Rudolf Steiner-Schulen, ihrer Lehrerbildung und -fortbildung und auch im öffentlichen Schul- und Universitätswesen. Um so dankbarer waren wir für die fünf Jahre intensiver Beratertätigkeit für die deutschen und europäischen Waldorfschulen 1954–1958. Ein glückliches, harmonisches und völlig kollegiales Zusammenwirken eines schöpferischen Wissenschaftlers mit unseren Lehrern zeigte uns den verehrten Lehrer in einer so herzlichen, liebenswürdigen und bescheidenen Menschlichkeit.

Von der unermüdlischen jugendlich frischen Intensität Professor von Baravalles erhoffen wir uns noch manches Werk seiner pädagogischen Kunst. Wir freuen uns, daß er – wie in Amerika auch in Europa – als einzigartiger Kenner der „Sprache der Formen“ geschätzt ist, so z. B. als Mitarbeiter der Ulmer Hochschule für Gestaltung. Wir bitten ihn nun aber auch, bald an eine Darstellung seines Lebens- und Werdeganges, seiner Arbeit mit Rudolf Steiner, seiner Jahre in der „ersten“ Waldorfschule 1919–37, seiner Wirksamkeit in der amerikanischen Waldorfschulbewegung heranzugehen. Herzlichste Wünsche begleiten sein weiteres Wirken und Schaffen.

Wenn am 3. Juni 1968 Siegfried Pickert im Landschulheim Schloß Hamborn seinen 70. Geburtstag feiert, strömen ihm aus den Waldorfschulen und aus der heilpädagogischen Bewegung mit den herzlichen Wünschen auch Gefühle von Verehrung und Dankbarkeit zu. Über seine Mission bei der Begründung der anthroposophischen Heilpädagogik im Jahre 1924, zusammen mit Albrecht Strohschein und Franz Löffler, ist Schönes nachzulesen im Sammelband „Wir erlebten Rudolf Steiner. Erinnerungen seiner Schüler“ (Freies Geistesleben 1957, Taschenbuchausgabe 1967). Was wir damals an dem um ein paar Jahre Älteren erlebten: Zuverlässigkeit und Ernst, Verantwortungskraft und Güte, zusammengehalten durch einen hohen Gerechtigkeitssinn, das hat er durch ein langes, tätiges Leben schöpferisch bewährt im Aufbau der heilpädagogischen Heime, in Krisen von Verbot und Verfolgung, im Wiederbeginn nach 1945. Damals beschloß er mit den Hamborner Freunden, das zurückgegebene Schloß Hamborn mit seinen Waldungen und seiner Landwirtschaft, als freie Waldorfschule aufzubauen und ein Sozialwerk als eine therapeutische Kulturinsel zu schaffen, in der Pädagogik, Medizin und Landwirtschaft zusammenwirken.

Wesen und Leistung des verehrten Freundes stehen vorbildlich vor uns da; möge er noch lange Jahre unter uns schaffen. *Ernst Weißert*

DER IMPULS DER FRIEDWARTSCHULE

Zum zehnten Todestag von Marie Grodeck am 5. Juni

Wer 1920 den Dornacher Hügel zum ersten Male bestieg, erkannte und bestaunte ein einmaliges Geschehen. Der erste Goetheanumbau war im Werden. Die beiden mit norwegischem Schiefer bedeckten Kuppeln glitzerten silbrig oder glänzten dumpf im Einklang mit den Wetterverhältnissen. Lebendige Motive, aus dem Holz der Wände geschnitzt, forderten den Besucher zum Eintritt auf. Im Inneren schnitzten noch viele Menschen an den Sockeln, Kapitälern und Architraven unter Anleitung Rudolf Steiners. Auch die Maler waren bestrebt, nach seinen so ungewöhnlichen Angaben in den Kuppeln zu malen. Wenn die Sonne durch die neuartigen Glasfenster schien und die Holzformen regenbogenartig tönte, entstand ein unvergeßliches Bild. In der nahen Schreinerei probte Marie Steiner unermüdlich für die wöchentliche Eurythmie-darbietungen. Auch hier erwartete man freudig die täglichen Anregungen Rudolf Steiners. Alle Mitarbeiter bereiteten sich mit Enthusiasmus auf die Eröffnung des neuen Baus im September 1920 vor.

In Stuttgart war 1919 die Waldorfschule gegründet worden, und nun war es der Wunsch einiger Eltern, auch in Dornach eine Schule für ihre Kinder zu haben. Rudolf Steiner ging sofort auf die Bitte ein, auch auf den Wunsch,

den österreichischen Mathematiker Ernst Blümel als Lehrer und Leiter der Schule einzusetzen. Zwei Lehrerinnen, Fräulein Marie Groddeck und Frau Boos-Hamburger, wählte er selbst.

Marie Groddeck hat geschildert, wie Rudolf Steiner sie aufgefordert habe, Geschichte, Literatur und Sprache zu unterrichten. Auf ihre Frage, ob sie Englisch und Französisch unterrichten solle, antwortete er: „Nein, Sprache.“ Am Schluß hieß es schlicht: „Fangen Sie morgen an.“ Frau Boos mutete sich den Unterricht nicht zu und hatte mehrmals abgelehnt, ließ sich aber schließlich durch Rudolf Steiner dazu ermuntern. So fanden sich am Morgen des 1. Februar 1921 in einer jetzt abgerissenen Baracke neben dem Atelier drei Lehrkräfte und sieben Schüler und Schülerinnen zusammen. Unter demselben Dach war die Kantine für die Arbeiter am Goetheanum und ein Schuppen für den Gärtner. Bald kam Rudolf Steiner hinzu. Nach einer kurzen Feier wurde folgender Stundenplan besprochen: Täglich 8 Uhr bis 10.15 Uhr Hauptunterricht, epochenweise Mathematik, oder wissenschaftliche Fächer; 15 Minuten Pause; 10.30 Uhr bis 11.30 Uhr epochenweise Geschichte, Literatur oder Sprache; 11.30 Uhr bis 12.30 Uhr Malen, Handarbeit oder Kunstgeschichte; nachmittags an vier Tagen Eurythmie. Mit diesem Stundenplan wurde die Schule 35 Jahre hindurch geführt. An diesem ersten Morgen hat Rudolf Steiner die Skizze vorgemalt, die später in „Das Wesen der Farbe“, Band 3, aufgenommen wurde, mit der roten und blauen Kugel, die sich farbig aufeinander zubewegen. Das war die erste Malaufgabe.

Als Frau Boos nach einiger Zeit aus Familienrücksichten den Unterricht nicht fortsetzen konnte, brachte Rudolf Steiner die Malerin Fräulein von Blommestein in die Schule und stellte sie als neue Mallehrerin vor. Sie hat lange Jahre treu diesen Unterricht besorgt, bis sie ihn krankheitshalber aufgeben mußte. Danach wurde Fräulein Agnes Linde Mallehrerin, die am ersten Tag als Schülerin mit dabei gewesen war.

Bald saßen Schüler aus zehn Ländern beisammen im Alter von sieben bis einundzwanzig Jahren. Doch nach wenigen Wochen stellte sich heraus, daß die kantonalen Gesetze Privatschulen nicht zuließen. Daraufhin wurde die Schule als Fortbildungsschule am Goetheanum weitergeführt. Die Schüler mußten das vierzehnte Jahr abgeschlossen haben.

Für die zwölf bis vierzehn jungen Menschen, die nun das gute Schicksal hatten, dabei zu sein, begann eine bedeutende Lebensperiode. Von Februar 1921 bis zu seiner Erkrankung im Herbst 1924, kam Rudolf Steiner regelmäßig in den Unterricht und zu allen Schulfeiern. Oft ergriff er das Wort, um die Aufmerksamkeit auf wesentliche Gesichtspunkte zu lenken. Besondere Anerkennung sprach er aus, als die Schüler neuartige Landkarten zeigten, die auf Anregung von Fräulein Groddeck in der Geschichtsstunde gemalt worden waren. Es wurde erst das lebendig sich bewegende Wasser gemalt und das Land ausgespart, eine gute Übung zur Bildung des Formgefühls. Danach

wurde das flache Land grün gemalt und die Höhen stufenweise eingetragen in Gelb, Gelbrot, bis zum stärksten Rot hin für die höchsten Spitzen. Am meisten freuten sich die Schüler, wenn Rudolf Steiner in die dritte Unterrichtsstunde kam. Da sah er sich geduldig und liebevoll alle Malereien und Handarbeiten an und gab neue Aufgaben für die nächsten Stunden. Der Lehrerin sagte er öfter: „Den Schülern Aufgaben geben!“ Oft erzählte er in dieser Stunde auch humorvolle Geschichten, um die einzelnen Schüler auf Schwächen aufmerksam zu machen. Über die ganz primitiven Versuche, die neu geschnitzten Baumotive in Ton nachzubilden, schien er besonders erfreut. In diesen Stunden hat er sieben Schulschizzen vor den Schülern mit Tafelkreiden gezeichnet und damit einen Übungsweg für die Malerei in diesem Alter gegeben¹. Als die Schüler eine pädagogische Eurythmieaufführung bei einer Tagung in Bern geben sollten, zeichnete Rudolf Steiner eine weitere Oster-skizze für das Programm. Die Schüler bekamen die Aufgabe, sie in Wasserfarben zu kopieren. Jeder malte eifrig, still hoffend, seine Kopie werde gewählt werden. Als Rudolf Steiner sie sah, sagte er: „Wir hängen sie alle auf.“

Fräulein Groddeck machte sich viele Gedanken über die Aufforderung „Sprache“ zu unterrichten. Das Resultat war ein in seiner Art einmaliger Sprachunterricht. Mit Hilfe der Grimmschen Lautverschiebungsdreiecke wurde die Sprachvergleichung lebendig betrieben, so daß die Schüler zu einem Erlebnis des Sprachgenius und ohne Übersetzung zu einer gründlichen Kenntnis der Fremdsprachen kamen. Auch das Grammatikalische wurde meisterhaft aus den Lauten abgeleitet. Verschiedene Schüler lernten später auf Grund dieser Methode das Latein, das sie für Examen benötigten, auf anderen Schulen viel schneller als ihre Mitschüler, zum Staunen der Lehrer.

Im Sommer 1923 sagte Rudolf Steiner zwei Tage vor der Schlussfeier den Schülern, sie sollten einen Beitrag geben, um ihren Dank den Lehrern auszusprechen. In diesem Jahr war die Zeit zu kurz, um etwas Wesentliches vorzubereiten, aber im folgenden Sommer setzten sich die Schüler rechtzeitig zusammen und brachten in eifriger gemeinsamer Arbeit ein Gespräch zustande zwischen sieben Schulfächern, wobei die Kunst alles auszugleichen verstand. Auch die Kostüme wurden mit viel Überlegung und Liebe gestaltet. Rudolf Steiner hat sich warm dafür bedankt; so begann die Tradition der Schlussfeiern, die durchgeführt wurden, solange die Schule bestand. Die Feiern brachten manche schöne Frucht der gemeinsamen Arbeit.

Nach dem Tode Rudolf Steiners stellte es sich heraus, daß die Schule ein ökonomisches Sorgenkind für das Gotheanaum war. Aus diesem Grunde erwarb Frau Marie Steiner das Haus Friedwart und stellte es für ein Internat zur Verfügung. Ernst Blümel wurde als Lehrer in der Waldorfschule ge-

¹ Sieben Pastellschizzen für den Malunterricht. Zu beziehen durch die Bücherstube der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach. Siehe hierzu: Marie Groddeck, «Die Schulschizzen von Rudolf Steiners», Dornach 1959.

**DER LEHRER IN NEUEN HERAUSFORDERUNGEN UND ENTSCHEIDUNGEN
MODERNE LERNMETHODEN — AUFBRUCH IN DER JUGEND — VERANTWORTUNG DER SCHULE**

Stuttgart, 24. Juli bis 1. August 1968

| | | | | | | | | |
|---|---|--|---|--|--|------------------|--|---|
| Mittwoch, 24. 7. | Donnerst., 25. 7. | Freitag, 26. 7. | Samstag, 27. 7. | Sonntag, 28. 7. | Montag, 29. 7. | Dienstag, 30. 7. | Mittwoch, 31. 7. | Donnerstag, 1. 8. |
| 9—10.30 Uhr | Neue Lernmethoden — Intellektuelle Akzeleration — Menschliche Persönlichkeit | | Verlust und Wiedergewinnung der Menschenerkenntnis: Fundamente der neuen Erziehungsaufgaben | | Erziehungskunst: Der schöpferische Prozeß als Erwecker der menschlichen Individualität | | Lernen als Erziehung: Neue Forderungen an die Gestaltung der Unterrichtsstoffe | |
| | Dr. Ernst-Michael <i>Kramich</i> , Stuttgart | | Dr. Lothar <i>Vogel</i> , Ulm | | Georg <i>Hartmann</i> , Dornach | | Prof. Dr. Hermann von <i>Baravalle</i> , North Hollywood | |
| 11—12.30 Uhr | Seminar | Seminar | Seminar | Ausprache | Seminar | Seminar | Seminar | Ausprache |
| 15.30 Uhr | 15.30—19.00 Uhr: Künstlerisch-praktische Übungen: Malen — Schwarz-Weiß — Zeichnen — Plastizieren — Schnitzen — Sprachgestaltung — Eurythmie — Gymnastik | | | | | | | |
| Eröffnung | 20 Uhr | 20 Uhr | 20 Uhr | 20 Uhr | 20 Uhr | 20 Uhr | 20 Uhr | 20 Uhr |
| | Motive der Erziehungskunst im Lebensgang Rudolf Steiners | „Individualität“ — das Leben als Selbsterziehung | Eurythmie-Aufführung Eurythmum Stuttgart | Heilpädagogik in den Aufgaben und Schicksalen der Gegenwart (Bericht aus der Arbeit) | Die Erneuerung der Bühnenkunst durch Rudolf Steiner, ein pädagogischer Impuls | Abfahrt: 19 Uhr | Geselliges Beisammensich | Die Freie Waldorfschule als Gesamtschule |
| 20 Uhr | Georg <i>Hartmann</i> , Dornach | Dr. Gerhard <i>Mattke</i> , Stuttgart | Leitung: Else <i>Klink</i> | Hermann <i>Kirchner</i> , Heppisau | Edwin <i>Froböse</i> , Dornach | Ausflug | | Ernst <i>Weißert</i> , Stuttgart |
| Vorbereitung für Seminare und künstlerische Übungen | | | | | | | | Ernst <i>Weißert</i> , Stuttgart Abschluß der Tagung |

Übersicht über die seminaristischen und künstlerischen Kurse
Einführung in die Grundbegriffe der anthroposophischen Menschenkunde: Georg *Hartmann*, Dornach. — Grundprobleme der Menschenbildung - Wie orientiert sich der Lehrer im Wandel der Herausforderungen? (Vorgeburthliches, Menschwerdung, Autorität, Erdenreise, Bewußtseinswandel, Willensfreiheit): Gunter *Zickwolf*, Reutlingen. — „Wille zur Macht“ oder „Liebe zur Welt“? Vom achten Erkennen: Dr. Gerhard *Mattke*, Stuttgart. — Waldorfpädagogik und Kindergarten - Die Rettung der Kindheitskräfte im ersten Jahrsiebt: Klara *Haidermann*, Hannover, und Johanna-Veronika *Picht*, Stuttgart. — *Zur Methodik und Didaktik*: Aus der Praxis des Volksschullehrers in verschiedenen Kursen: Lotte *Ahr*, Stuttgart; Ernst *Bühler*, Biel. — Aus der Praxis des Reifealters (aus dem Deutsch-, Geschichts- und Kunst-Unterricht): Erich *Weismann*, Reutlingen. — Beiträge zur Gestaltung des mathematischen Unterrichts in den unteren und mittleren Klassen (Einführung in

den Rechenunterricht, in die Geometrie und Perspektive) mit Projektionen und Experimenten: Prof. Dr. Hermann von *Baravalle*, North Hollywood. — Naturbetrachtung und Naturkundeunterricht: Dr. Ernst-Michael *Kramich*, Stuttgart. — Prinzipien der Leibzerziehung in den Waldorfschulen: Johannes *Hörner*, Wuppertal. — Pathologie des Kindesalters. Pädagogisch-medizinische Therapie: Dr. Lothar *Vogel*, Ulm. — Malen, Schwarz-Weiß, Zeichnen, Plastizieren, Schnitzen: Anke-Ursche *Clausen*, Hannover; Heinz *Häufler*, Margit *Jänemann*, Ulm; Roland *Schmidt*, Berlin; Ingrid *Sturm*, Michael *Mohr*, Stuttgart; Eva *Froböse*, Dornach. — *meia Bech*, Rosemarie *Boch*, Michaela *Mohr*, Stuttgart; Eva *Froböse*, Dornach. — Sprachgestaltung: Edwin *Froböse*, Dornach; Gertud *Haufmann*, Christa *Slezak*, Stuttgart; Gymnastik: Johannes *Hörner*, Hannover. — Chorsingen, Instrumentalunterricht: Fritz *Gerhard*, Wuppertal. Musikinstrumente bitte mitbringen. — Änderungen im Programm sind vorbehalten.

wünscht und ging nach Stuttgart. Marie Groddeck übernahm am 1. Februar 1928 die Leitung des neuen Internats, das von jetzt ab „Friedwertschule am Goetheanum“ hieß². Trotz der vielen Schwierigkeiten, die mit einem solchen Unternehmen verbunden sind, wurde kompromißlos im Sinne der neuen Pädagogik Rudolf Steiners gearbeitet, und nach einem Jahr trug sich die Schule. Das Goetheanum war von dieser ökonomischen Sorge entlastet.

Den jungen Menschen wurden auf allen Lebensgebieten Keime für die Zukunft mitgegeben. Später hat man von manchen Schülern gehört, daß die Impulse, die sie aufgenommen, ihnen Kraft verliehen hätten, die schweren Kriegserlebnisse mutvoll zu überstehen. Diese Tatsache ist wohl auf die Ausbildung schöpferischer Fähigkeiten zurückzuführen durch aktive Mitarbeit, sowohl im Unterricht wie in der Hausgemeinschaft und Landwirtschaft. Heute kann man die Lebenswege einer größeren Anzahl von Schülern überschauen, und es ist erstaunlich zu erfahren, wie viele von ihnen tätige Mitarbeiter geworden sind, besonders auf sozialen oder künstlerischen Gebieten. Sie arbeiten in vielen Ländern Europas sowie in Nord- und Südamerika; denn aus 23 Nationen kamen Schüler im Laufe der Jahre.

Vielleicht waren die Impulse, die von dieser Schule ausgingen, zu kompromißlos neu für die gegenwärtige Zeit, aber es ist gewiß, daß sie weiterleben werden in den Seelen der Schüler, um entsprechend metamorphosiert später aufzuleben. Marie Groddeck hat in Treue zu der von Rudolf Steiner empfangenen Aufgabe die Schule dreißig Jahre lang weitergeführt. Als ihre physischen Kräfte zuletzt versagten, mußte die Schule geschlossen werden, da sich niemand fand, der sie in diesem Sinne weiter führen konnte.

Als Schülerin und spätere Mitarbeiterin wollte ich Marie Groddeck zum zehnten Todestag hiermit einen Gedenkstein setzen. *Brenda Binnie*

DER LEHRER IN NEUEN HERAUSFORDERUNGEN UND ENTSCHEIDUNGEN

*Moderne Lernmethoden – Aufbruch der Jugend –
Verantwortung der Schule*

*18. öffentliche pädagogische Arbeitswoche Sommer 1968 –
24. Juli bis 1. August in Stuttgart, Freie Waldorfschule, Hausmannstraße 44,
veranstaltet vom Bund der Freien Waldorfschulen*

Auch im Jahr 1968 laden die Freien Waldorfschulen zu einer Arbeitswoche in Stuttgart ein; wieder möchten sie von den drängenden inneren Fragen der Zeit sprechen, die den Lehrer vor Entscheidungen und neue Aufgaben stellen.

² 1950 wurde die Friedwertschule in die Obere Holle in Arlesheim verlegt.

In tiefster Sorge müssen wir die Ereignisse der letzten Monate verfolgen. Der Aufstand der jungen Generation ist nicht allein eine Angelegenheit der Universitäten, er fordert auch die Schule zu einer Gewissenserforschung auf. Der Lehrer wird sich, um gegenwärtige und zukünftige Aufgaben bewältigen zu können, zu neuen Erkenntnissen und Entscheidungen in seinem Beruf durchringen müssen. Entscheidungen werden ebenfalls gegenüber den neuen Lernmethoden gefordert, die in den letzten Monaten immer deutlicher und breiter propagiert werden: das Früh-Lesen-Lernen, der programmierte Unterricht, die neue Methodik des Mathematik-Unterrichts u. a. Will der Lehrer sich hier anpassen, oder will er aus tieferen Überzeugungen heraus Widerstand leisten? Die mitwirkenden Kollegen aus den Waldorfschulen wollen versuchen, aus dem Umgang mit der anthroposophischen Menschenkunde Rudolf Steiners auf diese Gegenwartsprobleme ein Licht zu werfen. Sie glauben, daß sich dabei Antworten ergeben können, die im Lehrer zugleich Fähigkeiten für sein Tun erwecken.

Verpflegung: Die Schulküche übernimmt die Verpflegung für die Teilnehmer. Gesamtverpflegung: Frühstück, Mittag- und Abendessen DM 6,80.

Quartiere: Durch das Verkehrsamt der Stadt Stuttgart – Information und Gästebetreuung, im Hauptbahnhof unter den Arkaden, Postfach 870 (291256/57); Sammelquartier auf Feldbetten in der Waldorfschule (Ankunft nicht vor dem 24. Juli!). Anmeldung dafür ist notwendig. Gebühr DM 1,50 pro Nacht.

Tagungskarte: Die Kursgebühr beträgt DM 50,- (Richtsatz für Kollegen, die im Beruf stehen); für Studierende und in allen berechtigten Fällen Ermäßigung nach persönlicher Rücksprache. Wir bitten, von vorherigen Überweisungen abzusehen. Die Tagungskarte wird den Teilnehmern bei ihrer Ankunft gegen Entrichtung der Kursgebühr ausgehändigt.

Straßenbahnverbindung: Vom Hauptbahnhof mit den Linien 5, 18 bis Heidehofstraße, Linie 8 bis Urachplatz. Für Kursteilnehmer geben die Stuttgarter Straßenbahnen verbilligte Fahrscheinhefte, die im Tagungsbüro der Schule ausgegeben werden.

Anmeldung und Auskünfte: Bund der Freien Waldorfschulen, 7 Stuttgart 1, Haußmannstraße 44/3, (Telefon 23 29 98 und 23 29 96 – während der Tagung Freie Waldorfschule 24 02 41).



Wir stellen her:

**Feingestrickte
Seidenwäsche**

aus 100 % Naturseide,
sehr haltbar und preis-
günstig. Besonders zu
empfehlen bei Ekzemen
und für Wallempfindliche.

Naturseidenstrümpfe

in strapazierfähiger
Ausführung, modisch und für
alle Jahreszeiten geeignet.
Eine Wohltat für die geplagten
Beine.

Verlangen Sie bitte Prospekte.
Versand ins Ausland möglich.

Spezialgeschäft für Naturutensilien

Paula Neumann

Dornach/Schweiz

Herzentalstraße 20 und 32

Telefon 0 61 - 82 63 68

Wir suchen dringend
ab September 1968

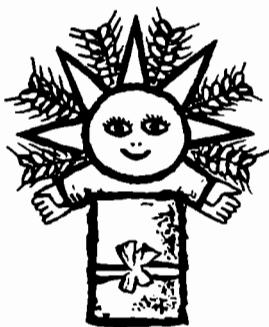
Kinder- gärtnerin

Kindergarten

der Freien Waldorfschule

7800 Freiburg/Brsgr.

Holbeinstraße 7



Gifffreie Nahrung für den Säugling! Vollkorn-Nahrung aus ungespritztem Getreide

Vollkorn-Produkte sind für die Säuglings-
nahrung wichtig. Sie bieten alle Aufbau-
stoffe, die für eine gesunde Entwicklung
nötig sind. Mindestens ebenso wichtig ist
aber die Qualität des verwendeten Ge-
treides: Es muß biologisch gezogen sein,
d. h. frei von Substanzen aus chemischen
Schädlingsbekämpfungsmitteln und Kunst-
dünger.

**Diese Qualitätsgewähr haben Sie bei der
Demeter-Vollkorn-Kindernahrung aus bio-
logisch-dynamischem Getreide.**

Erhältlich in Apotheken, Drogerien und
Reformhäusern.

Holle Kinder- Nahrung

HOLLE-Nährmittel KG

4144 ARLESHEIM/Schweiz

7943 ERTINGEN/Deutschland

Neuerscheinungen

Paul Baumann

LIEDER DER WALDORFSCHULE

Heft III

Inhalt: Morgenlied (C. F. Meyer) – Was treibst du, Wind? (C. F. Meyer) – Der Gesang des Meeres (C. F. Meyer) – Frühlingsglaube (Ludwig Uhland) – Wind, du mein Freund (Chr. Morgenstern) – Laßt uns die Bäume lieben (Albert Steffen) – Ich hebe dir mein Herz empor (Chr. Morgenstern) – Wie die Blumen im Garten stehen (Albert Steffen) – Wundervoller Hain der Nacht (Chr. Morgenstern) – Die Sonne schaue (Rudolf Steiner) – Weihnacht (Rudolf Steiner) – Planetentanz (Rudolf Steiner) – O Nacht, du Sternbrunnen (Chr. Morgenstern) – Der Sonne Licht durchflutet (Rudolf Steiner) – Es senkt sich kühler Himmelstau (Paul Baumann) – Kinderspruch (Paul Baumann) – Die Welt ist meine See (Angelus Silesius) – Zum Schulabschluß (Paul Baumann).

32 Seiten

kart. Fr. / DM 6.—

LIEDER DER WALDORFSCHULE

Heft II

Inhalt: Im Himmelreich ein Haus steht (Sperrvogel) – Auf einem Kirchturm (Mörrike) – Der Tag ist schon um (Volkslied) – Nacht (Fercher von Steinwand) – Vom Bauern und den Tauben (F. Güll) – Die Enten laufen Schlittschuh (Chr. Morgenstern) – Traumliedchen (Chr. Morgenstern) – Mausfallensprüchlein (Mörrike) – Waldkonzert (Dieffenbach) – Die Heinzelmännchen (Kopisch) – Goldne Wiegen (Arnim) – Sonne (Fercher von Steinwand) – Der junge Schiffer (Hebbel) – Dornröschen (Nietzsche) – Schneidercourage (Goethe) – Es ging eine Zieg (Volkslied) – Fahrender Sänger (Fercher von Steinwand).

2. Auflage, 32 Seiten

kart. Fr. / DM 5.—

PHILOSOPHISCH-ANTHROPOSOPHISCHER VERLAG AM GOETHEANUM
CH-4143 DORNACH / SCHWEIZ

Neuerscheinungen

CARL UNGER

Die Grundlehren der Anthroposophie – Was ist Anthroposophie

Sonderdruck aus: Carl Unger, Schriften Band I

86 Seiten, kartoniert DM 4,80

„Rein philosophisch genommen, dürfen Ungers Arbeiten eine eigene Geltung beanspruchen. Seine Gedanken über die Gültigkeit des Satzes von der Identität und ähnliche Probleme sind durchaus selbsttragende logische Leistungen von hohem erkenntniskritischem Rang. Vor allem wollen die Aufsätze jedoch eine Einführung in die Anthroposophie sein. Unter den vielen Zugängen zu ihr hat Unger den schwierigsten ausgebaut. Aber die eigene Anstrengung wird niemandem erspart, der ihn benützen will. Ungers Schriften sind nicht leicht zu lesen. Wer sich jedoch hindurcharbeitet, kann viel gewinnen.“ Tagesanzeiger, Zürich

In Auslieferung:

ERZIEHUNGSKUNST · Zur Pädagogik Rudolf Steiners Register nach Sachgebieten

Jahrgang I · 1927 bis XXXI · 1967. Zusammengestellt von Gerd von Glasow.
217 Seiten, laminiert DM 4,50.



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTT GART

Werke von Hermann von Baravalle

eine Übersicht anläßlich seines 70. Geburtstages:

Die Erscheinungen am Sternenhimmel

Lehrbuch der Astronomie zum Selbststudium und für den Unterricht. 1. Auflage 1962. 168 Seiten, 95 Abbildungen, Leinen DM 16.80

Der Sternenhimmel über und unter uns

3., neubearbeitete Auflage 1958. 19 Seiten Textheft mit 12 Kurvenbildern von Parallelkreisen und Meridianen. 8 Sternkarten, eine Erdkarte auf Kunststoff-Folie, in Leinendecke, Großformat DM 19.–

Physik als reine Phänomenologie

Band I: Mechanik. 1953. 217 Seiten mit 170 Figuren

Band II: Wärme und Kälte. Magnetismus und Elektrizität. 1955. 272 Seiten mit 100 Figuren

Band III: Akustik und Optik. 1951. 216 Seiten mit 161 Figuren. Leinen je Band DM 21.–

Sach- und Namenregister zu Physik I-III

Bearbeitet von Erik Heikel. 1960. 26 Seiten, kartoniert DM 3.–

Zur Pädagogik der Physik und Mathematik

Menschenkunde und Erziehung Band 19. 3. Auflage 1964. 80 Seiten, DM 7.80

Darstellende Geometrie nach dynamischer Methode

1959. 55 Seiten Text, 167 Abbildungen auf Tafeln, Großformat, Leinen DM 21.–

Geometrie als Sprache der Formen

2. Auflage 1963. 143 Seiten Text, 411 Abbildungen auf Tafeln, Großformat, Leinen DM 34.–

Methodische Gesichtspunkte für den Aufbau des Rechenunterrichts in der Volksschule

1952. 20 Seiten, broschiert DM 1.80

Perspektive

1952. 60 Seiten, 85 Abbildungen, Großformat, Pappband (z. Z. vergriffen)



VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTT GART