



Die  
Freie  
Waldorfschule

Mitteilungsblatt  
für die  
Mitglieder des Vereines für ein  
freies Schulwesen  
(Waldorfschulverein) E.V.

Jahrgang 1926/27 Nr. 2

August 1926

Herausgegeben  
vom Verein für ein freies Schulwesen  
Stuttgart

Das Mitteilungsblatt „Die Freie Waldorfschule“ erscheint 6 mal im Jahr. Regelmäßige portofreie Lieferung erfolgt an Nichtmitglieder gegen Voreinsendung von RM. 3.— an die Freie Waldorfschule Stuttgart, Kanonenweg 44 (Postscheckkonto Stuttgart Nr. 21253). Bezieher außerhalb Deutschlands bestellen am einfachsten durch Einsendung des entsprechenden Betrags im Brief. Eine Einzelnummer kostet 50 Pfennig.

---

---

#### INHALT:

Zur Begründung künstlerischer Unterrichtsgestaltung. Caroline von Heydebrand . . . .	1
Die Bedeutung der Eurhythmie in der Pädagogik. Edith Röhrle . . . . .	18
Einleitende Worte zur Gymnastikaufführung. Fritz Graf Bothmer . . . . .	22

---

---

Als *Sonderheft*, das auch den Mitgliedern des Vereins nur gegen Bezahlung von M. 1.— auf Bestellung geliefert wird, erschien im Oktober 1925: *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*, bearbeitet von Caroline von Heydebrand

---

---

Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung, vorbehalten  
Für die Schriftleitung verantwortlich  
Dr. C. v. Heydebrand, Stuttgart

# ZUR BEGRÜNDUNG KÜNSTLERISCHER UNTERRICHTSGESTALTUNG\*

CAROLINE VON HEYDEBRAND

Das künstlerische Element gehört im tiefsten Wesen zur Pädagogik der Waldorfschule. Die malerischen und plastischen Kinderarbeiten, die Kindereurhythmie, die Kinderchöre, das Orchester, die Rezitationen legen Zeugnis davon ab. Aber das, was wir verstehen unter der Durchdringung der Pädagogik mit dem künstlerischen Element, wird von dem noch nicht erfaßt, was die Kinder unter sich gestalten. Wir verstehen unter künstlerischer Unterrichtsgestaltung nicht dasjenige, was mit dem Schlagworte der Kunsterziehung bezeichnet wird. Wir meinen damit nicht bloß, daß die Kinder malen, zeichnen, rezitieren und Eurhythmie machen, sondern wir verstehen darunter die Durchdringung der Methodik und Didaktik mit künstlerischen Elementen. So, daß z. B. der Lehrer, wenn er des Morgens seine Klasse betritt, die er nun zwei Stunden lang für sich hat, diese Zeit wie eine Einheit empfindet, die er künstlerisch zu gestalten hat. So daß im Aufbau einer Unterrichtseinheit ein künstlerisches Element liegen muß, daß der Vormittag, den der Klassenlehrer vor sich hat, sich so gestaltet, daß er Höhepunkte, Spannungen und Entspannungen hat, daß er die Kinder vom Humor zur Tragik führt, vom Gipfel zum Abstieg. Man darf z. B. nicht so anfangen, daß man gleich mit dem intellektuellen Unterricht beginnt, sondern so, daß man die Kindesseele erst aufwachen läßt durch ein künstlerisches Element, ein stark rhythmisches Gedicht, eine Malerei, daß man dann alle Kindeskräfte zusammenruft und zum Höhepunkt führt und daß man dann am Schlusse die Seele des Kindes sich wieder beruhigen läßt, indem man etwa bei den Kleineren ein Märchen oder eine Sage

---

\* Nach einem Vortrag gehalten bei der Erziehungstagung der Freien Waldorfschule vom 2.—6. April 1925.

erzählt. Dann darf man das Gefühl haben: man hat einen Vormittag so gestaltet, wie ein Bildhauer eine Plastik gestaltet. Das sei ein Beispiel dafür, wie wir unter künstlerischer Unterrichtsgestaltung etwas Umfassenderes verstehen, als nur die Betätigungen der Kinder, die vom Künstlerischen hergenommen sind.

Die anthroposophische Menschenkunde ist die Grundlage unserer Erziehung. Nun geht es ja häufig so, daß viele Menschen nicht begreifen können, wie eine Weltanschauung die Grundlage einer Pädagogik sein kann, ohne daß sie als solche den Kindern mitgeteilt wird. Deshalb liegt es mir daran, an einigen Beispielen zu zeigen, wie das, was vom Geistesforscher geistig geschaut ist und was wir als Lehrer gedankenhaft erfassen, wirksam wird in den einzelnen Betätigungen des Unterrichtes. So möchte ich zunächst ein ganz kurzes Kapitel aus der Geisteswissenschaft Rudolf Steiners darstellen und daran zeigen, wie wir als Lehrer aus diesen Gedankengängen dann fruchtbare pädagogische Handhabungen gewinnen können.

*Rudolf Steiner* hat in vielen Vorträgen und auch in seinem Buche „*Von Seelenrätseln*“\* eine Lehre der Sinne gegeben. Er hat die übliche Sinnesphysiologie erweitert und vervollständigt. Man nimmt im allgemeinen in der Wissenschaft fünf oder sieben Sinne an. Rudolf Steiner hat die Erkenntnis von der Zahl der Sinne auf zwölf erweitert. Daß man von diesen zwölf Sinnen heute nicht viel weiß, daß man nur einen Teil dieser Sinne kennt, beruht darauf, daß nur ein Teil dieser Sinne sich im wachen Tagesleben betätigt. Der Gesichtssinn, das Gehör z. B. betätigen sich im wachen Tagesleben. Der Lebenssinn, der Gleichgewichtssinn, der Eigenbewegungssinn, durch den man die Bewegungen des eigenen Körpers wahrnimmt, sind viel dumpfer und bringen ihre Wahrnehmungen nicht völlig ins Wachbewußtsein des Menschen herein. So muß man Sinne unterscheiden, die mehr im wachen Tagesleben wirksam sind, und solche, die im dumpfen, unterbewußten Leben des Menschen wirken, Sinne, die dem Menschen mehr zu wachen Erkenntnissen verhelfen, und solche, die mehr auf der Willensseite des Menschen liegen, wie z. B. der Tastsinn, der ja ein ausgesprochener Willenssinn ist. Ich kann von dieser ausführlichen Lehre über die Sinne hier ja nur wenig sagen. Nur das, worauf es mir jetzt ankommt, möchte ich vorbringen, damit

---

\* Rudolf Steiner. *Von Seelenrätseln*. 5.-12. Tausend. Preis broschiert RM. 3.—, gebunden RM. 4.—. Philosophisch Anthroposophischer Verlag. Am Goetheanum. Dornach Schweiz.

man auch aus Andeutungen entnehmen kann, wie wir Lehrer dann für unsere Pädagogik solche Gedankengänge fruchtbar machen und wie wir gerade aus dieser Lehre von den Sinnen, die für die Pädagogik so außerordentlich wichtig ist, die Begründung unserer künstlerischen Erziehungsgestaltung entnehmen.

Wenn wir die Sinne betrachten, so sehen wir, daß wir in den einzelnen Sinnesorganen voneinander abgesonderte Bezirke haben. Der Gesichtssinn ist etwas vollständig anderes wie der Gehörsinn. Man kann kaum von einer allgemeinen Sinnesphysiologie sprechen, weil jeder Sinn etwas vom anderen Getrenntes, Eigenartiges darstellt. Durch diese Sinne erleben wir die Außenwelt. Sie sind selbst von der Außenwelt in uns eingebaut. Wenn wir uns beobachten als wacher Mensch, so erfahren wir, daß wir die Sinnesbetätigung auf einer Bewußtseinslage erleben, die als neutral bezeichnet werden kann. Wir gehen durch die Welt, wir sehen und hören sehr viel, doch in der reinen Sinneswahrnehmung bleiben wir eigentlich kühl. Wir bringen uns die Sinneswahrnehmungen im gewöhnlichen Leben kaum zum Bewußtsein, wir verbinden sie nicht mit lebendigen Seelenerlebnissen. Die Sinne als solche haben etwas Absterbendes an sich. Man bringt z. B. in der Physik das Auge in Analogie mit der Camera Obscura. Man sieht gerade durch die Herstellung solcher Beziehungen zum Physikalischen, daß die Sinne beim erwachsenen Menschen im normalen Bewußtseinszustand nicht stark von Leben durchdrungen sind. Der erwachsene Mensch gewinnt aus Sinneswahrnehmungen Vorstellungen, die Vorstellungen verwandelt er in Erkenntnisse. Das vollzieht sich in abgeklärtem, ruhigem Erleben. Der ältere Mensch lebt dabei in vollständiger Ruhe. Ganz anders ist es beim Kinde. Wenn Sie das kleine Kind betrachten, sehen Sie, wie seine Sinneswahrnehmungen viel lebendiger sind. Es verbindet sie stark mit seinem Fühlen und Wollen. Wenn das Kind etwas anschaut, so spürt man, wie es gar nicht ruhig bleiben kann, wie es die Gliedmaßen bewegen muß, sich dazu irgendwie körperlich äußern muß. Man spürt, daß alles, was das Kind durch seine Sinne aufnimmt, wirksam ist und in die Tiefen des Organismus hineingeht, während der erwachsene Mensch das, was er durch die Sinneswahrnehmungen erlebt, in seinem Gedankengang abfängt, dort zu Erkenntnissen umgestaltet, es also nicht hineinläßt in den Organismus, in die Willensbezirke seines Wesens. Bei dem kleinen Kinde geht alles, was es wahrnimmt, bis in die tiefsten Tiefen seines

Organismus und wirkt gestaltend an ihm. Man sieht also, daß das Kind eine andere Art der Sinneswahrnehmung hat. Man kann das Kind und den Erwachsenen in bezug auf die Sinneswahrnehmungen nicht in der gleichen Weise betrachten.

In der Geschichte der Menschheit zurückgehend, könnte man zeigen, wie auch unsere Vorfahren lebendiger empfanden, was sie durch ihre Sinne wahrnahmen; wie ihre Sinneswahrnehmungen viel stärker von Gefühlen durchdrungen, von Empfindungen begleitet waren. Heute sehen wir noch etwas davon beim südlichen Menschen. Der Mensch der alten Zeiten erlebte das Leben seiner Sinne durchbluteter als der heutige Mensch. Ein Grieche z. B., der seinen Gleichgewichtssinn und seinen Eigenbewegungssinn erlebte, fühlte, wie die dumpfen Wahrnehmungen dieser Sinne in sein Bewußtsein als Leben des Organismus heraufkamen. Weiß man das, dann kann man sich ein Bild davon machen, wie die griechische Architektur und Plastik aus dem tiefen, warmen Sinneserleben der alten Menschen entstanden ist.

Und würde man heruntersteigen in das Tierreich, so könnte man auch dort zeigen, wie die Sinne der Tiere viel durchbluteter und lebendiger sind als die des heutigen Menschen und wie das Tier dadurch seine Sinneswahrnehmungen viel intensiver erlebt.

Im Menschen hat man ja nicht nur ein Wesen vor sich, das Sinneswahrnehmungen hat, sondern ein Wesen, das immerzu durchdrungen, durchkragt und belebt wird von einer Fülle von Lebensprozessen, die den ganzen Organismus durchziehen. Und zum Unterschied vom Sinneserleben des Menschen sind die Bezirke der Lebensprozesse nicht so abgegrenzt von einander wie die Sinnesprozesse. Was der Mensch erlebt, wenn er atmet, wenn er sich warm fühlt usw., das alles spielt sich für den heutigen Menschen, wenn er gesund ist, im normalen Bewußtsein so ab, daß er nicht viel davon weiß. Wenn man etwas weiß von seinen Lebensprozessen, wenn man sie wahrnimmt, dann wird man auch die Empfindung haben, daß etwas gestört ist und daß man krank ist. Wenn man gesund und im Gleichgewicht des Lebens ist, empfindet man die Lebensprozesse und ihr Wirken im Organismus drinnen nicht.

Wendet man wiederum den Blick auf ältere Zeiten der Menschheitsgeschichte, der Menschheitsentwicklung, dann findet man, daß die Lebensprozesse des Menschen damals nicht so absolut unbewußt verliefen, wie sie heute beim normalen, gesunden Menschen ver-

laufen, sondern wie sie vielmehr in einer Art von Traumerleben in das Bewußtsein heraufkamen. Die Menschen hatten davon nicht ein klares, helles, sondern ein traumhaftes, imaginatives Bewußtsein. Heute erlebt der Mensch noch, wenn er z. B. Fieber hat, wie die Lebensprozesse seines Organismus, das erhitzte Blut, sich in den Fieberphantasien ausgestalten in einer Art von traumhaftem Seelenleben. Viele Geisteskrankheiten beruhen darauf, daß die Stoffwechselprozesse und andere Lebensprozesse gestört sind. Und was man heute noch findet an imaginativen Anschauungsweisen, an Visionärem, das hängt damit zusammen, daß die Lebensprozesse in ungesunder Weise ins Bewußtsein heraufschlagen. Was aber beim heutigen Menschen krankhaft auftritt, das ist beim Kinde in normaler Weise vorhanden. Das Kind lebt stark in seinen Lebensprozessen und bringt diese Lebensprozesse häufig in das Bewußtsein hinein. In seinem Seelenleben spielt sich viel von dem ab, was in seinen Lebensvorgängen vorgeht. Wir besitzen mehrere Bilder eines Kindes, auf denen immer in der Mitte eine gelbe Kugel gemalt ist und drum herum blaue Flügel in rhythmischer Gestaltung. Man hat beim Anschauen dieser Kinderbilder den Eindruck: das ist die Darstellung von Blutkreislauf, Herz und Lunge. Das schafft das Kind selbstverständlich nicht mit Bewußtsein, sondern es sind Lebensprozesse, die beim erwachsenen Menschen im Unbewußten bleiben, traumhaft ins Bewußtsein gekommen, und das Kind hat sie malend aus sich herausprojiziert. Besonders in den Malereien der kleinen Kinder kann man häufig beobachten, wie solche Lebensprozesse ins Bewußtsein heraufkommen und sich dann nach außen hin durch den Schaffensdrang des Kindes projizieren. So erlebt das Kind in natürlicher Weise das, was sich beim Erwachsenen, wenn es als Krankheit auftritt, in schädlicher, ungesunder Weise äußert. Wir können uns aber fragen: Gibt es nicht Zustände der menschlichen Seele, wo sie das, was in alten Zeiten in normaler Weise erlebt worden ist, das Lebendigwerden der Sinnesbezirke und das Durchseeltsein der Lebensprozesse in einer berechtigten und normalen Weise erlebt? Wo das, was in alten Zeiten traumhaft da war, auf höherer Bewußtseinslage heute wieder erlebt werden kann? Gibt es nicht Zustände des menschlichen Bewußtseins, wo man fühlt, wie die Sinnesprozesse sich aus dem Gleichgültigen, Neutralen, das sie heute im allgemeinen für uns haben, herausheben, und sich ins Lebendige umsetzen, wie sie aus der Ruhe in die Bewegung übergehen? Und andererseits, gibt

es nicht Augenblicke, wo wir fühlen, wie die Lebensprozesse aus der Dumpfheit und Unbewußtheit herausgehoben werden, wie sie in einer traumartigen Weise durchseelt, bewußt werden? Wenn wir uns genau überlegen, wann wir so erleben, finden wir: so erleben wir z. B., wenn wir künstlerisch etwas gestalten, wenn wir Schaffende sind, oder auch, wenn wir nur künstlerisch, ästhetisch Genießende sind. Wenn man im Alltag durch die Welt geht, sieht man gelb, blau, rot, es berührt einen wenig. Steht man vor einem Gemälde und erlebt dabei künstlerisch, dann empfindet man, wie der Sinnesprozeß, der Gesichtssinn sich belebt, wie Gefühlselemente hereinschlagen, wie man mit Sympathie oder Antipathie die Farben betrachtet, wie das Erleben der Farben uns nicht kühl läßt. Man erfüllt etwas Strahlendes in der Seele beim Gelb. Das Blau wird mit Frömmigkeit und Andacht erlebt, das Grün erfüllt einen mit Beruhigung, mit Frieden. Das Rot stimmt feierlich, weckt erhabene Gefühle. Man kann so eine starke, innerliche Durchkraftung des Sinnesprozesses mit Sympathien und Antipathien empfinden. Wenn man entweder selber künstlerisch Schaffender oder künstlerisch Genießender ist, dann werden die Sinne wiederum lebendiger, so wie sie es beim Kinde in einer natürlichen Weise noch sind. Sie geraten dann in Bewegung, und man wird beobachten können, wie getrennte Sinnesbezirke sich begegnen. Das Auge des Künstlers sieht die Farben, aber zu gleicher Zeit schmeckt der Künstler auch die Farbe, riecht sie, nicht indem er mit der Zunge daran leckt oder die Nase in die Farbe steckt, sondern feinere Prozesse spielen sich ab, die diesen Sinnesprozessen entsprechen. Wie z. B. auch der Wärmesinn am künstlerischen Erleben der Farben beteiligt ist, das sieht man eben daraus, daß man sagt: kalte Farben, warme Farben. Besonders ist das vereinigte Erleben der Sinnesbezirke auch vorhanden, wenn man ein Gedicht künstlerisch erfaßt. Denn jeder wird sich klar machen können: nicht der Gehörsinn ist das Wichtigste, auch nicht der Wort- und Gedankensinn, durch den man den Inhalt des Gedichtes wahrnimmt, sondern wichtig ist das, was man innerlich in seinem Gleichgewichtssinn, seinem Bewegungssinn erlebt. Das, wodurch man künstlerische Formen, Takt und Rhythmus wahrnimmt, ist ja das Wesentliche, wenn man ein Gedicht künstlerisch aufnehmen will. Da kommen diejenigen Sinne in Betracht, deren Wahrnehmungen so fein sind, daß sie gewöhnlich nicht ins Bewußtsein des Menschen hinaufschlagen. Alles wird beim künstlerischen Anschauen



bewegt und verlebendigt gesehen. Und wenn man so wahrnehmen kann, wie die Sinne in einen Zustand des Lebendigen zurückkehren, den sie noch beim kleinen Kinde haben, so kann man auch in bedeutungsvoller Weise beobachten, wie beim künstlerischen Genießen oder beim künstlerischen Schaffen die Lebensprozesse sich ändern. Ein Mensch, der ein Kunstwerk anschaut oder anhört, bleibt nicht so, wie er ist. Er verändert sich nicht nur in seinem Seelenleben, sondern er wandelt sich bis in die Tiefen seines Organismus hinein. Jeder, der sich beobachtet, wird bemerken, wie z. B., wenn er Musik hört, sein Atem sich verändert, wie man z. B., wenn man etwas Dramatisches sieht, erwärmt wird, wirklich physisch warm wird. Ein feiner Strom von Säften geht durch den Organismus, wenn man etwas Künstlerisches wahrnimmt. Der ganze Organismus wird von dem Lebensprozeß so durchdrungen, daß er bis in unser Bewußtsein kommt. Denn wir spüren z. B., wie der Atem sich verändert, wenn wir künstlerisch wahrnehmen.

So kann bei jeder künstlerischen Betätigung des Kindes angeschaut werden, was sich in seinem Organismus vollzieht, was da für physiologische Vorgänge stattfinden. Hier sind wir an einem Punkte, wo etwas Wesentliches der Waldorfschulpädagogik erkannt werden kann: das Zusammenschauen dessen, was im Geistig-Seelischen sich vollzieht mit den physiologischen Vorgängen. Daß die Alten von diesen Zusammenhängen gewußt haben, geht hervor aus dem Ausdruck des Aristoteles, der beim Erleben der Tragödie von Katharsis spricht. Katharsis ist ja ein medizinischer Ausdruck. Kunst ist auch für das Kind Gesundung oder Kränkung; sie geht in die Tiefen seines Organismus ein. Durch dies Zusammenschauen des Physiologischen mit dem Geistig-Seelischen weiß man z. B.: wenn man das Kind etwas lesen läßt, was unkünstlerisch und langweilig ist, so bewirkt man Störungen in seinen Säfteprozessen und seinen Lebensvorgängen. Dieses Zusammenschauen des Lebendigen mit den geistig-seelischen Prozessen, das kann man am Leichnam nicht haben; da sind die Beobachtungen der Anatomie und der übrigen physiologischen Wissenschaften nicht möglich. Sie können nicht ins lebendige Innere des Menschen hineinschauen. Das ist nur der Geisteswissenschaft und ihrer geistig-seelischen Methode möglich. Nur die Geisteswissenschaft kann die Lebensprozesse mit den geistig-seelischen Prozessen zusammenschauen und durch diese Zusammenschau eine wahre Pädagogik begründen.

Wenn man diese Darstellungen auf sich wirken läßt, so erfaßt man, wie das deutsche Geistesleben sich entwickelt, auch auf dem Gebiete der Grundlagen der Pädagogik, von einem zwar wunderbaren, aber immerhin nur rein gedanklich abstrakten Idealismus zu einem ganz konkreten Anschauen des Geistig-Seelischen in Zusammenhang mit den Leibesprozessen. Eine der bedeutendsten Schriften Schillers ist die Schrift, betitelt „Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Man findet das, was ich versuchte, auszuführen, darin dargestellt, aber so, daß es rein im Gebiete des Gedankens bleibt, daß die Ideen das Leibesleben nicht erfassen und nicht mit einer konkreten Anschauung des Geistes durchseelen. Ich möchte kurz auf diese „Briefe“ eingehen, um zu zeigen, in wie wunderbarer Weise die Entwicklung der Menschheit sich vollzogen hat.

Sie wissen, daß Schiller auf die eine Seite den Vernunfttrieb stellt, der mit zwingender Notwendigkeit wirkt, dadurch, daß der Mensch logisch sein muß, wenn er vernünftig ist. Es wirkt auf ihn ein geistiger Zwang. Dieser wirkt auch bei der gewöhnlichen Sinnesanschauung, denn man kann nicht weiß schwarz oder blau gelb nennen. Was man in seinen Gedanken als Logik hat und was man wahrnimmt durch die Sinne, das wirkt mit zwingender Gewalt auf den Menschen. Auf die andere Seite stellt Schiller die sinnliche Notdurft. Das sind die Lebensprozesse, die sich im Menschen abspielen und ihn nicht frei sein lassen; Blutkreislauf, Erwärmung, Wachstum usw., an denen er bewußt nicht mitarbeiten kann. Nun ergab sich für Schiller die bedeutsame Frage: Wenn der Mensch so in zwei Notwendigkeiten eingespannt ist, wo hat dann der Mensch seine Würde, wo ist er frei? Diese Frage ist auch bedeutsam für den Erzieher. Denn, wenn kein Zustand im Menschen möglich wäre, in dem man mit der Freiheit des Menschen rechnen könnte, wenn alles nur Notwendigkeit und Zwang wäre, so hätte Erziehung keinen Sinn. Sie wissen, daß Schiller diesen „mittleren Zustand“ im ästhetischen Gestalten gefunden hat. In wunderbarer Weise stellt er dar, wie im ästhetisch gestaltenden Menschen die starre Notwendigkeit lebendig und beweglich wird. Der Mensch erlebt die Ideen zwingend durch ihren logischen Inhalt, wenn er sie aber gestaltet, sie in die Materie hinein erschafft, ist er seiner Freiheit überlassen. Frei gestaltet er, was ideenhaft in ihm lebt, im Stoffe aus.

Dasselbe kann man auch für die Sinneswahrnehmungen ausführen, wenn auch Schiller es nicht tut. Denn wenn man, ohne

künstlerisch zu empfinden, die Farbe erlebt, steht man unter dem Zwang der Sinne. Aber in meiner Freiheit steht es, als künstlerisch empfindender Mensch den blauen Himmel nicht nur anzuschauen als etwas Blaues, was mich innerlich kühl läßt, sondern in meiner Seele Frömmigkeit, die Stimmung der Andacht zu empfinden. Es soll ja Menschen geben, die die Farben der Natur betrachten, ohne dabei in ihrer Seele etwas zu erleben. Aber der künstlerisch Empfindende, er erlebt unendlich viel! Und hier ist der Mensch frei. Er kann sich zu diesem Erleben entwickeln, er kann durch Selbsterziehung den Weg dazu finden. So wird das, was als Vernunfttrieb im Menschen wirkt, verlebendigt und steigt in die Region der menschlichen Freiheit auf. Und was Naturtrieb ist, was mit zwingender Gewalt wirkt, das wird im künstlerischen Schaffen durchseelt und vergeistigt. Das wird emporgehoben in die Region des frei gestaltenden Seelenlebens. Das hat Schiller aus dem Reichtum seiner Gedanken, aus der Fülle seines künstlerischen Herzens und seines philosophischen Kopfes dargestellt. Aber er konnte noch nicht überschauen, was sich in den Leibesvorgängen, innerhalb des Organismus, in den Sinnesprozessen, den einzelnen Lebensvorgängen abspielt, wenn der Mensch als Schaffender oder Genießender künstlerisch, geistig-seelisch erlebt. Das war einem konkreten Geistesanschauen vorbehalten, welches in der Entwicklung des deutschen Geisteslebens durch das Werk Rudolf Steiners gefolgt ist.

Schiller gebraucht einen wunderbaren Ausdruck, wenn er von diesem mittleren Zustand des Menschen, wenn er von ästhetischen Gestalten spricht. Er spricht vom „Spiel“. Einen Ausdruck gebraucht er, der aus dem Kindesleben genommen ist. „Nur im Spiel ist der Mensch ganz Mensch.“ Wir kommen zum Kinde zurück. Und ich möchte versuchen, darzustellen, wie wir aus solchen Wahrheiten, die für uns zunächst theoretisch sind, für unsere Pädagogik Früchte gewinnen. Wir dürfen ja sagen: Für das Kind ist der künstlerische Zustand der natürliche Zustand. Das Kind ist ein spielendes Wesen, bevor es in die Schule hineinkommt und auch noch in der Schule. Für uns Erwachsene ist dieser künstlerische Zustand des Schaffens oder Genießens ein Ausnahmezustand. Wenn wir ein Kunstwerk erleben, wenn wir es so erleben, daß unser ganzes Wesen sich wandelt, unsere physiologischen Prozesse sich verändern, dann werden wir aus dem Alltag herausgehoben, wir leben dann in anderen Regionen als in denen des Alltags.

Nun kann da der Einwand gemacht werden, und er wird auch öfters gemacht, daß man den Menschen, gerade wenn man das Künstlerische so stark pflegt, phantastisch macht, weil man ihn aus dem Alltag heraushebt und Zustände schafft, die zwar dem Kinde, aber nicht den Erwachsenen gemäß sind. Der Einwand ist nicht berechtigt. Denn gerade durch die künstlerische Anschauung kommt man erst zum Erfassen der Wirklichkeit. Das Geistige ist ja nicht etwas, was in der Wirklichkeit nicht da ist, sondern etwas, was nur mit dem gewöhnlichen Bewußtsein nicht erfaßt wird, und der erste Schritt zum Erfassen des Geistes ist der Gang ins Künstlerische hinein. Wenn man diesen Schritt macht, dann erfaßt man sogar mehr von der Wirklichkeit als im Alltag. Und wenn man immer nur im Alltag bleibt, im gewöhnlichen Erdenbewußtsein, wenn man das Künstlerische ablehnt, dann erfaßt man eben von der Wirklichkeit nur einen sehr kleinen Teil, und man lebt gar nicht wirklichkeitsgemäß. Man darf geradezu sagen, daß die Kunst in der Schule den Menschen wirklichkeitsgemäß machen wird.

Wenn wir das Kind betrachten, wie es so in seinem natürlich-künstlerischen Zustand lebt, dann sehen wir, wie die Elemente des Künstlerischen in verschiedener Weise auf das Kind wirken. Bis zum siebenten Jahre wirken ja auf das Kind göttlich-künstlerische Kräfte in den plastischen Gestaltungskräften seines Leibes. Es ist die bildhaft-plastische Seite des göttlich-künstlerischen Elementes im Kinde bis zum Zahnwechsel wirksam. Da sind die Sinnesprozesse noch voller Leben. Das Kind begegnet dem Tode zum ersten Male, wenn die zweiten Zähne kommen, die es aus den künstlerischen Kräften seines Leibes in härtester Stofflichkeit aus sich heraus gestaltet. Der Zahnwechsel ist uns ein Zeichen für das, was der Mensch sucht, wenn er in die Schule kommt. Das Kind will aus den unbewußten Kräften, aus denen sich sein Körper formt, schaffen. Der moderne Mensch will zur Intellektualität hin. Er sucht die Todesprozesse, die im Sinnes-Nerven-System sich abspielen. Und die Aufgabe der Schule ist es, die Bewußtseinskräfte allmählich zu wecken, das Kind aus einem dumpf-spielenden kleinen Wesen allmählich zu einem bewußten Menschen mit lichtvollen Gedanken zu machen. Es ist nicht so, daß man als Lehrer die Aufgabe in sich fühlen müßte, das Kind in der Dumpfheit seiner ersten sieben Jahre zu halten, weil da göttliche Kräfte an seinem Leibe bauen. Die Griechen wollten das. Sie wollten das Schaffen dieser Götterkräfte fort-

setzen. Deshalb hielten sie auch nach dem Zahnwechsel eine Erziehung des Leibes für so außerordentlich wichtig. Es wurde der Leib geformt, und man wartete, was aus der Leibesbildung für Geist und Seele herauswachsen werde. Der moderne Mensch sucht aber den Weg zum Wachbewußtsein der Intellektualität. Und es ist die Aufgabe des Lehrers, das Kind dahin zu führen, es vom Leben zum Tode allmählich zu geleiten. Er hat auch die Aufgabe, das, was sich leiblich vollzieht beim Zahnwechsel, seelisch-geistig am Kinde zu tun. Das heißt: in sein dumpfes Erleben hinein ein Gerüst zu schaffen, gleichsam einen seelischen Zahnwechsel hervorzurufen. Wenn man dies aber auf eine solche Weise macht, daß man im Unterricht rein intellektuell verfährt, dann bringt man die Todesprozesse zu schnell an das Kind heran. Die gleichgültigen Prozesse des Erkennens und Wahrnehmens, wie sie im erwachsenen Menschen leben, bringt man heute zu schnell an das Kind heran. Der Lehrer muß versuchen, Leben und Tod im Kinde im Gleichgewicht zu halten. Jeder Unterricht muß so wirken, daß er Bewußtseinskräfte schafft, ohne die Lebensprozesse des Kindes abzutöten.

Wir fragen nun: Wie tun wir das? Wir haben eine wunderbare Hilfe im künstlerischen Unterricht. Wir konnten ja die natürlich-bildhaften Kräfte bis zum siebenten Jahre beobachten. Sie wirken künstlerisch lebensvoll, sie gestalten Formen aus. Diese Formen erstarren, und sie bilden das Knochenskelett als Gerüst, an dem der Mensch sich bis zum Tode hält. Man sieht, wie das Leben wirkt, wie es aber doch starre Formen schafft. So ist der Weg, den man gehen kann, wenn das Kind in die Schule kommt. Was man da zunächst an Kräften entwickeln kann, das sind die Kräfte des Plastisch-Bildhaft-Malerischen. Die plastisch-bildhafte Phantasiebetätigung braucht das Kind in den ersten Schuljahren. Es braucht noch nicht so stark das Musikalisch-Lyrische. Deshalb steht am Anfang der Waldorfpädagogik das Malen, Zeichnen, das kunstvolle Schreiben. Auch die Erzählung, die künstlerisch in sich geformt ist, die bildhaft ist, die weniger darauf ausgeht, das Gefühlsleben in Wallung zu bringen, als bildhaft Gestaltetes geschlossen zu geben. In unserm Lehrplan steht eine kleine Bemerkung, die sehr tief begründet ist. Es ist von Rudolf Steiner angegeben worden, in den ersten Schuljahren beim Rezitieren von Gedichten besonders auf Rhythmus, Takt, auf die äußere Form, das plastisch Gestaltete des Gedichtes zu achten. Erst im neunten Lebensjahre versucht man, im Kinde auch die Empfin-

dung für das zu wecken, was stärker zum Seelenerleben spricht, für das Lyrisch-Melodische, das die innere Schönheit des Gedichtes ausmacht. — Indem man das Intellektuelle auf dem Wege des Plastisch-Bildhaften an das Kind heranbringt, erhält man die Sinnesprozesse lebendig. Das Kind freut sich an Farben, am Schreiben, es bringt seine Sympathie und Anthipathie in alles hinein, was es sinnesgemäß erlebt. Deshalb ist es so außerordentlich wichtig, daß man z. B. im ersten Schuljahr keine Anschauungsbilder in die Klasse bringt, die nicht in einem hohen Grad künstlerisch gestaltet sind. Anschauungsbilder, die nur photographieren und reine Darstellungen der Sinneswelt geben, wie der Gelehrte sie braucht, sind nichts für das kleinere Kind. Alle Lehrmittel für dieses Alter müssen stark künstlerisch gestaltet sein. So ist es wichtig, daß man das Kind niemals im Anschauungsunterricht, im Heimatkunde-Unterricht anschauen läßt, ohne auch Gefühls- und Willenserlebnisse in ihm wach zu rufen. Wenn das Kind sich nur wahrnehmend verhält, wenn es nur registriert, was es sieht, dann führt man es viel zu früh zum Tode hin. Wenn man aber zugleich auf das Gefühl und den Willen beim Anschauen hinarbeitet, dann bringt man in die Todesprozesse noch das Leben hinein. So ergibt sich aus dem, was ich über das Sinnesleben ausführen wollte, wie man in den ersten Schuljahren bemüht sein muß, das Kind zur Intellektualität auf dem Wege der plastisch-bildhaften Kunst zu führen. Nach der Geschlechtsreife verstärken sich die Lebensprozesse im Kinde. Und es ist gerade das Zeichen der herannahenden Geschlechtsreife, daß das, was das kleine Kind unbekümmert entwickelt, dem jungen Menschen dumpf ins Bewußtsein kommt und ihm zu schaffen macht. Das Kind spürt seine Lebensprozesse. Es ist da gerade für den Erzieher von der allergrößten Wichtigkeit, daß er dieses organische Leben des Schulkindes immer vor seinem Geiste stehen hat. Das Wichtigste, was das Kind in der Schule tut, ist ja nicht, daß es lernt, sondern daß es fortwährend wächst, daß es Lebensprozesse in sich hat, daß es gestaltet und gebildet wird; daß vieles vor sich geht, worin der Lehrer eine Einsicht haben muß. Er soll ein guter Kamerad der natürlichen Entwicklung des Kindes sein. — In der gleichen Zeit, in der diese Lebensprozesse sich verstärken, verstärkt sich auch das intellektuelle Leben im Kinde. Es trennt sich, was früher eine Einheit war. Das Kind kommt allmählich zu bewußten Gedankenkräften. Es wird nach der Geschlechtsreife in seiner Urteilsbildung reif, so daß man Schwierig-

keiten hat, die Lebensprozesse und die Gedankenprozesse, die sich sondern und auch Eigenleben entfalten wollen, in Übereinstimmung zu bringen. Hier liegt auch der Keim des Zerrissenseins im späteren Leben, wenn der junge Mensch nicht imstande ist, das, was lebt in seinem Gedankenprozeß, ins Gleichgewicht zu bringen mit den Lebensprozessen seines Organismus, wenn er überfallen wird von Kräften, die er nicht mehr beherrschen kann. In diesem Augenblick ist wiederum nichts wichtiger für das Kind, als das künstlerische Element, das aber jetzt von einer anderen Seite her an es herankommt. In diesem Augenblick braucht das Kind das musikalisch-lyrische Erleben und alles, was damit zusammenhängt. In keinem Alter braucht das Kind so stark die Durchseelung und Durchwärmung des Unterrichts, der seinen Intellekt heranbildet, durch künstlerische Phantasie, als gerade in der Zeit der Geschlechtsreife. In den ersten Schuljahren bringt man ja heute noch manches Phantasievolle an das Kind heran, weil es in seinem Spieltrieb den Lehrer dazu noch zwingt. Aber beim älteren Schüler ist es häufig so, daß der Lehrer die phantasievoll-künstlerische Unterrichtsgestaltung vergißt, weil das Kind verbirgt, was in seinen Seelen- und Leibesprozessen vor sich geht. Aber gerade da ist der Augenblick, wo die Einsicht des Lehrers einsetzen muß, so daß alles, was er dem Kinde an intellektuellen Erkenntnissen, an technischen Fähigkeiten bringt, phantasievoll durchglüht ist. Eine umfassende Liebe muß alles das durchdringen, was das Kind im Unterricht aufnimmt. Dann wird das Kind gerade dadurch, daß das künstlerisch-musikalische Element den Unterricht durchwärmt und durchseelt, vereinigen können, was sich sonst trennt: das Intellektuelle auf der einen Seite, die Lebensprozesse auf der anderen Seite. Ich möchte hier keine Beispiele dafür anführen, wie man in den oberen Klassen den Unterricht durchseelen und das musikalische Element hereinbringen kann. Aber auf ein Buch möchte ich aufmerksam machen, weil es mir gerade von diesem Gesichtspunkte aus außerordentlich wichtig erscheint, „Education through Imagination“\*, „Erziehung durch die Phantasie“, von Margaret McMillan. Vor zwanzig Jahren schon ist das Buch in England erschienen. Es wird darin untersucht, wie das Phantasieleben im Kinde wirkt und wie der Lehrer es im Unterricht fruchtbar machen müßte. Es gibt in dem Buch ein Kapitel „Die Phantasie im Laboratorium“. Die Autorin

---

\* Education through Imagination by Margaret McMillan. London George Allen & Unwin. Ruskin House 40 Museum Street WCI.

zeigt dort, wie die vollendet ausgeführten physikalischen Apparate und all das, was an Hand dieser Apparate an fertigen Lösungen dem Kinde gebracht wird, ohne daß es seine Vorstellung anzustrengen braucht, verheerend auf das Kind wirken. Die vollendet ausgebildeten Lehrmittel, die dem Kinde nichts mehr zu tun übrig lassen, wirken ebenso unheilvoll auf den jungen Menschen in der Zeit der Geschlechtsreife, wie vollendete Spielzeuge auf das kleine Kind vor dem siebenten Jahr wirken. Ein Kapitel dieses Buches, das mir besonders schön erscheint, weil die ganze Liebe zum Kinde darin liegt, ist betitelt „Von der geschäftlichen Phantasie“. Miß Mac Millan zeigt dort, wie heute sehr viele Kinder leben, die eine merkwürdige Art der Phantasie haben, eine spekulierende, eine geschäftliche Phantasie. Es wird der Typus von Kindern beschrieben, die schon ganz klein anfangen, zu handeln, zu spekulieren; die alle Phantasie, welche wir in unserer Jugend etwa an Seeräbergeschichten ausgelebt haben, in eine Art von Geschäftsleben hineinwirken, das aber nicht ausgeht auf sachlichen Nutzen, wie beim Erwachsenen, sondern eben eine Form der Phantasie darstellt, die beim Kinde im geschlechtsreifen Alter sich entwickelt, im Schulleben aber nicht beachtet und nicht ausgebaut worden ist. Miß Mac Millan macht Vorschläge, wie man dazu kommen könnte, diesen Typ des jugendlichen Menschen zu pflegen und umzugestalten und wie man in diesem Alter auch darauf sehen müßte, alles, was man an Moralischem dem Kinde bringt, ihm so zu bringen, daß es das Moralische phantasievoll, nicht als Zwang, empfindet. Es muß sich sagen können: In dem, was ich tun soll als moralischer Mensch, liegen Aufgaben, die mich so anregen und beschäftigen können, wie das, was ich erlebe, wenn ich Heldenabenteuer in mich aufnehme. Die moralische Phantasie des Kindes muß zum moralischen Handeln hinführen.

An zwei Elementen habe ich versucht, zu begründen, warum wir die künstlerische Unterrichtsgestaltung an unserer Schule pflegen, an der plastisch-bildnerischen Seite und an der musikalisch-lyrischen Seite des Künstlerischen. Nun gibt es eine Form der Phantasie, des künstlerischen Erlebens, die diese zwei Seiten in sich zusammenschließt, und das ist die Eurhythmie. Die Eurhythmie stellt eine Synthese der zwei Seiten der Kunst dar, dessen, was bildhaft anschaulich, und dessen, was musikalisch-sprachlich ist. Zur Begründung dieser Kunst, die ja an der Waldorfschule pädagogisch gepflegt wird, möchte ich noch einiges ausführen.



Wenn wir das Kind in bezug auf sein Sinneserleben in der Schule anschauen, so werden wir finden, daß zwei Sinnesbezirke besonders in Anspruch genommen werden, das Sehen und das Hören; alles, was das Kind aufnimmt durch bildhaftes Anschauen und dadurch, daß es hinhört. Rudolf Steiner hat Ausführungen darüber gegeben, wie dieses Aufnehmen des Sichtbaren sich unterscheidet vom Aufnehmen des Hörbaren. Denn gerade diese Vorgänge sind so außerordentlich wichtig; mit ihnen lebt man ja immer als Erzieher. Diese Vorgänge sollte man gründlich verstehen können, auch wiederum bis in den Organismus hinein.

Gehen wir aus vom Augensinn, den das Kind betätigt, wenn es etwas anschaut. Das Kind nimmt wahr, es schaut an, das vollzieht sich im Bezirk der Sinnesnerven. Dann kommt das Kind zum Verstehen dessen, was es so angeschaut hat. Das ist die zweite Stufe. Rudolf Steiner führt aus, wie sich das Verstehen des Wahrgenommenen in einem anderen Bezirk, in dem rhythmischen System, vollzieht, wo der Mensch atmet, wo das Blut kreist, wo, wenn der Mensch atmet, das Hirnwasser sich hebt und senkt; da versteht der Mensch. Das Element des Fühlens spielt stark da hinein, wo wir verstehen. Und jeder, der sich selber betrachtet, wird sich sagen: Wir müssen die Wahrheit eines Verstandenen *fühlen*, wenn wir uns ganz dazu bekennen sollen. Das Behalten, das Sich-Erinnern vollzieht sich nun da, wo Stoffwechselprozesse im Organismus stattfinden. Wenn wir etwas behalten wollen, müssen sich feinere innere Stoffwechselvorgänge abspielen. Das wird jeder an sich beobachten können. Wenn man wenig schläft, wenn der Organismus nicht in Ordnung ist, leidet auch das Gedächtnis. Man weiß auch, daß, wenn man sich an etwas erinnern und etwas behalten will, man sich häufig bewegt. Man bewegt die Gliedmaßen, um sich etwas einzuprägen. So nimmt das Kind in drei Stufen das Sichtbare auf.

Weiter hat Rudolf Steiner gezeigt, wie es sich ganz anders mit dem Aufnehmen des Musikalischen, in weitestem Umfange mit dem Aufnehmen alles dessen, was gehört wird, verhält. Das Wahrnehmen schon vollzieht sich in anderen Regionen des Menschen, es durchdringt viel stärker den ganzen Organismus. Man nimmt nicht nur wahr mit dem Sinnes-Nervensystem, das sich unmittelbar an das Ohr anschließt, sondern auch im Bezirk der Nerven, die gewöhnlich motorische Nerven genannt werden, die ja aber auch, wie jeder Nerv, der Wahrnehmung dienen. Das *Verstehen* des Musikalischen spielt

sich auch im rhythmischen System ab, das *Erinnern* des Musikalischen da, wo wiederum feine Stoffwechselforgänge stattfinden, aber diesmal nicht in den tieferen Bezirken des Organismus, sondern in den Bezirken, in denen die Sinnesnerven des Kopforganismus sich befinden. So daß man also ganz verschiedene Vorgänge hat, wenn man ein Kind etwas anschauen und wenn man ein Kind etwas anhören läßt. Aber immer ist es so, daß das gedächtnismäßige Behalten sich da vollzieht, wo Wille in Anspruch genommen wird. Darum ist es so wichtig, daß man das Kind mit den Gliedmaßen etwas ausführen läßt, wenn es etwas behalten soll. Wünscht man, daß etwa ein unbegabtes Kind etwas moralisch Wertvolles behalten soll, so wird es gut sein, daß man es einen Satz so sagen läßt, daß es dabei schreitet und Armbewegungen macht, damit der Inhalt des Gesprochenen tief in seinen Organismus hineingehe und sich dort verankere, wo die Willensbezirke des Menschen sind.

Diese Dinge müßten natürlich viel weiter ausgeführt werden. Doch möchte ich hier nur noch wenig über die Begründung des Eurhythmieunterrichtes sagen. Das eine geht aus dem Dargestellten schon hervor: welche engen Beziehungen die Tonwelt und die Farbenwelt da haben, wo der Mensch sie in sich fühlend, verstehend aufnimmt. Da begegnen sie sich im rhythmischen System. Dort begreift der Mensch das Musikalische und das Bildhafte. Daraus erhellt die außerordentliche Wichtigkeit, die der Sprachvorgang hat. Wenn der Mensch spricht, tönt aus seinem Inneren die Sprache heraus. Aber der Ton wird durch das, was der Mensch beim Sprechen erlebt und wodurch er Laute formt, gefärbt. Das Tönen wird im Sprechen gefärbt. Und man sieht hier eine innige Beziehung im Sprechen zwischen der Welt der Farben und der Welt des Musikalisch-Tonlichen. Denn das, was der Mensch in der Sprache aus sich herausbringt, das ist gefärbt. Man kann den Laut farbig empfinden. Man wird das „A“ andersfarbig empfinden als das „U“ und das „J“, aber man wird immer hinter dem Lautlich-Sprachlichen das Farbige empfinden.

Ebenso aber ist es nun bei dem Bildhaften. Wenn man etwas anschaut, kann man einen Farbenton, etwas Klanghaftes empfinden. Und Goethe hat die Farben eingeteilt in solche, die mehr nach der Durseite, und solche, die mehr nach der Mollseite hingehen. Goethe empfand, wie im Farbigen eine Weltenmusik verborgen ist. Offenbar ist das Angeschaute, aber in ihm verborgen ist die Weltenmusik, die Weltenharmonie, das Klingen des Tones. Und man hat in dem,

was als Sprache, als Gesang aus dem Innern des Menschen kommt, geheimnisvoll verborgen ein Bildhaftes, Farbigen. Hinter dem, was der Mensch spricht, bewegt sich die ganze Farbigeit seines Seelenlebens. Was der Mensch im Laut äußert, das ist durchdrungen von einem Farbigen, von einem Unsichtbaren, aber im Geistigen Gestalteten. Und wenn man diese Erlebnisse auf sich wirken läßt, kommt man darauf, zu empfinden, wie begründet, wie wichtig es ist, von solchen Gesichtspunkten aus die Eurhythmie zu pflegen. Denn was geschieht in der Eurhythmie? Nichts weiter als das, was im Übersinnlichen sich doch vollzieht, indem ein Bildhaft-Malerisches, das im Sprechen da ist, das man aber nur in seltenen Augenblicken ins Bewußtsein bringt, in Sichtbarkeit gebracht wird. Was im Seelenleben des Menschen als Farbigen da ist, was hineinwirkt in die Bildekräfte des Menschen, das wird durch die Bewegungen des physischen Leibes in Sichtbarkeit gebracht. Ein Übersinnliches, was doch da ist, wird ins Sinnliche hineingebracht und bewußt gemacht. Und dieser Prozeß des Bewußtmachens des Übersinnlichen im Sinnlichen, er entspricht der Weltenlage, in der wir sind.

So kann man die Kunst der Eurhythmie begreifen, denn sie entspricht dem Zeitalter, in dem wir leben. Alles, was unsichtbar vorhanden ist, muß in die Todeskräfte des Bewußtseins hereingenommen werden, um wieder belebt zu werden. In der Kunst der Eurhythmie bringt man das Kind in Beziehung zu geistig-seelischen Kräften, die in ihm walten, die bildhaften Charakter haben, die aber im gewöhnlichen Leben nicht zum Bewußtsein kommen. Diese bringt man herein in das sinnliche Erleben, in das Erleben des physischen Leibes. Die alten Griechen haben noch mit ihren Seelen gedacht. Der heutige Mensch braucht im normalen Leben sein Gehirn zum Denken. Etwas, was einst Seelenprozeß war, ist nun Leibesprozeß geworden. So haben es die schaffenden Götter gewollt. Aber heute hat der Mensch die Aufgabe, diesen Übergang vom Übersinnlichen ins Sinnliche selbst in die Hand zu nehmen. Und nichts sollte im Leben des Menschen existieren, was nicht ins Geistige hinaufgehoben wird; aber auch nichts sollte existieren vom Geistig-Seelischen, das der Mensch nicht hinunterführen kann bis in sein physisches Erleben. Und alle Bewußtseinskräfte und Willenskräfte, die mit solchem Erleben verbunden sind, werden dem Kinde geschenkt, wenn es Eurhythmie macht.

Ich sagte, daß man als Lehrer für das Kind Todeskräfte und

Lebenskräfte in der Hand hält. Man hat die Aufgabe, das Kind in einem gewissen Sinne zum Tode zu führen. Aber man hat auch die Aufgabe, dem Kinde mitzugeben, was das Tote beleben kann. Das Tote aber wird belebt durch das Künstlerische. Dadurch wird für den Lehrer das ganze Kindeswesen immer wunderbarer und wunderbarer. Immer mehr durchschaut der Lehrer, wie die Kräfte im kindlichen Organismus wirken. Und es ist eine Erfahrung, die man machen kann, wenn man das Glück hat, in der Waldorfschule leben und unterrichten zu dürfen, daß man da wirklich im innersten Herzen spürt, wie man in dem Alter zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahr die Lebenskräfte und Todeskräfte für das Kind zu verwalten hat. Die Verantwortung, die man hat, wächst ins Ungeheure, wenn man weiß: wenn du dieses eine tust, schaffst du Todeskräfte ins Kind hinein. Das muß sein. Aber wenn du jenes andere tust, schaffst du Lebenskräfte in das Kind hinein, und das muß auch wieder sein, damit das Gleichgewicht entstehe. Denn zwischen Lebenskräften und Todeskräften, zwischen Wach- und Bewußtseinskräften, die immer mit dem Todeserlebnis des Nervensinnessystems verbunden sind, und zwischen den Schlaf- und Traumeskräften, muß man den Ausgleich schaffen. Denn in diesem Ausgleich ist das wahre Menschenbild, die wahre Menschenwürde gegeben, zu der man das Kind hinerziehen will. Und das Wichtigste, was der Lehrer selber tun muß, ist ja, daß er allmählich die künstlerische Anschauung des Kindeswesens gewinnt und zum Erziehungskünstler werde.

Rudolf Steiner sagt uns in seinem Aufsatz „Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule“, der in der „Sozialen Zukunft“ erschienen ist: „Will man das Wesen der Seele durchschauen, so muß man das Gesetzmäßige mit künstlerischen Gestaltungskräften in der Erkenntnis des Kindes durchdringen. Der Erkennende muß zum künstlerisch Schauenden werden.“ Das ist die Aufgabe des Lehrers.

# DIE BEDEUTUNG DER EURHYTHMIE IN DER PÄDAGOGIK

EDITH RÖHRLE

Mit der Eurhythmie kommt ein ganz neues Element in die Pädagogik. Es handelt sich bei ihr nicht um eine Art Tanz oder Turnen, wodurch auf den Körper des Kindes gesundend oder geschickt machend gewirkt werden soll. Dies will sie zwar auch erreichen, aber nicht in einseitiger Weise, sie will vor allem auf den ganzen Menschen wirken. Das Geistig-Seelische soll wachgerufen und zum Erleben im Körperlichen gebracht werden, so, daß Geist und Seele sich des Körpers als eines Instrumentes bedienen, durch das sie sich sichtbar äußern können. Der menschliche Körper soll ein Sprachorgan des inneren Wesens werden, das den wunderbaren Zusammenhang des menschlichen Körpers mit dem Geistig-Seelischen uns zeigen kann.

Eine solche Eurhythmie erfordert aber ein wahres Wissen von dem Wesen des Menschen und ein Eindringen in die tiefen Geheimnisse der aufbauenden Kräfte des menschlichen Körpers und seines Zusammenhanges mit dem Seelisch-Geistigen. Nur wer so das Menschenwesen in seiner Ganzheit erfassen kann, ist befähigt, Anleitung zu einer solchen Kunst zu geben, die von einer älteren Menschheit noch gekannt wurde, die aber in der Gegenwart verloren gegangen ist, weil man nicht mehr die Möglichkeit hatte, den Menschen wirklich zu verstehen. Der Mensch ist zum Rätsel geworden, weil man den Zusammenhang des Körperlichen mit dem Geistigen nicht mehr durchschauen kann.

Rudolf Steiner gab uns diese Menschenerkenntnis wieder, und als lebendigen Beweis für die Wahrheit seiner Lehre vom Wesen des Menschen konnte er uns auch die Anleitungen zur Eurhythmie geben. Immer wieder gab er neue Anregungen, um die Eurhythmie nach allen Seiten künstlerisch auszugestalten. Durch die Art, wie sich die Eurhythmie in den letzten Jahren entwickelt hat, zeigte es sich, daß

sie herausgeboren ist aus den wirklichen Lebenszusammenhängen. Deshalb konnte bei der Gründung der Waldorfschule daran gedacht werden, die Eurhythmie als ein neues Fach in den Lehrplan aufzunehmen.

So haben alle Kinder, von der ersten bis zur zwölften Klasse, Unterricht in Eurhythmie. Die Erfahrungen, die wir machen konnten, haben in hohem Maße unsere Erwartungen erfüllt. Mit innerer Teilnahme und Freude sind die Kinder dabei, und besonders bei den Kleinsten ist es auffallend, mit welcher Selbstverständlichkeit sie die Eurhythmie aufnehmen. Es ist nichts Fremdes, das man an sie heranbringt, alles, was sie brauchen, bringen sie uns freudig entgegen. Körperbewegung ist ihnen inneres Bedürfnis. Ein Lächeln genügt dem kleinen Kinde nicht, um seine Freude zu zeigen, der ganze Körper will mitlachen, es klatscht in die Hände und strampelt mit den Beinen. Alles an ihm sehnt sich nach Bewegung, und wo es Musik hört, fährt der Rhythmus in seine Glieder, ergreift sie und erfüllt das Kind mit großer Freude bei dem Zusammenklang von Bewegung und Musik.

Diesen natürlichen Trieb pflegen wir in gesunder Weise, indem wir im ersten Schuljahr die Eurhythmie ganz in Anlehnung an das Musikalische an die Kinder heranbringen. Sie lernen auf den inneren Rhythmus der Musik oder eines Gedichtes hören und sich danach bewegen. In viel stärkerem Maße noch, als es beim Rezitieren der Fall ist, werden durch die Bewegungen die Kräfte zu innerer Regsamkeit aufgerufen, die dem rhythmischen System zugrunde liegen. Es sind die Kräfte, die keine Ermüdung kennen, die als immer neues Leben spendend den Körper durchpulsen. Die Ermüdung, die sich durch zu starke Inanspruchnahme des Intellektes bald einstellt, wird durch sie hinweggeräumt. So will die Eurhythmie ausgleichend wirken gegenüber solchen Fächern, die eine stärkere Kopfarbeit erfordern. Dadurch wirkt sie harmonisierend und trägt zur körperlichen Gesundheit bei.

Mit der fortschreitenden Entwicklung des Kindes tritt der Drang nach reiner Bewegung zurück, dafür erwacht die Freude, durch sinnvolle Gesten auszudrücken, was es empfindet. Jetzt ist die Zeit gekommen, wo wir mehr auf das Lautliche eingehen und den Sinn für das Wesen des Lautes wecken können. Es ist nicht schwer für die Kinder, wenn sie z. B. ein A hören, zu empfinden, daß da etwas aus ihnen herausstrahlen möchte in froher Bewunderung, oder daß

sie beim U ein leises Furchtgefühl beschleicht. Ganz anders ist das Erleben des Konsonantischen. Da spricht das Weben der Natur zu ihnen. Sie zucken im Z mit dem Blitz, sie fühlen das Wogen der Wellen im W. Dies alles ist für sie selbstverständlich, denn noch ist für sie die Welt nicht abstrakt und farblos, alles ist wesenhaft und hat ihnen etwas zu erzählen. Diese natürliche, phantasievolle Einstellung wollen wir bei den Kindern pflegen, dann werden wir ihnen einen Schatz mitgeben, der sie fähig macht, Lernende vom Leben zu werden und sie bewahrt vor dem frühen Alt- und Blasiertwerden. Kraftvolle Einstellung dem Leben gegenüber ergibt sich, wenn man lernt, auf das Sinnvolle der Welt zu schauen.

In der mittleren Stufe gehen wir dann weiter, vom Laut zum Wort. Jetzt soll ein lebendiges Sprachgefühl entwickelt werden, z. B. für die verschiedenen Wortarten. Die Grammatik, die oft für die Kinder etwas Erschreckendes hat, soll hier belebt werden durch ein inneres Erfühlen des Wortes. In den unteren Klassen haben wir das Gefühl für Bewegungen im Raum, für eckige, runde Linien oder Formen entwickelt. Daran knüpfen wir nun an. Hat das Kind im Hauptunterricht gelernt, daß es aktive und passive Verben gibt, so lasse ich es in der Eurhythmiestunde einmal eine gerade Linie vorwärts und rückwärts laufen und auf seine Empfindungen achten, die es dabei hat. Da taucht aus dem Kinde selbst die Empfindung auf, wenn ich vorwärts gehe, so lasse ich mich treiben, mitnehmen; gehe ich aber zurück, so gebrauche ich größere Kraft, ich stemme mich gegen das Treibenlassen. Es findet es dann ganz natürlich, daß es bei passiven Verben vorwärts, bei aktiven Verben rückwärts gehen muß. So gibt es auch für die anderen Wortarten die entsprechenden Formen, und dadurch kann sich ein lebendiges Sprachgefühl in dem Kinde entwickeln.

In den oberen Klassen versuchen wir, tiefer auf das Wesen des Künstlerischen einzugehen, so daß die Schüler fähig werden, das eigentliche Wesen und den Sinn der Dichtung zu erleben. So habe ich sie einmal zwei Gedichte von Christian Morgenstern (aus „Wir fanden einen Pfad“) eurhythmisieren lassen:

„O Nacht, du Sternenbronnen . . .“ und  
„Überwinde! Jede Stunde,  
die du siegreich überwindest . . .“

Bei dem ersten Gedicht konnten die Schüler erleben, wie durch das Vorherrschen der dunklen Vokale eine ehrfurchtsvolle Stimmung

ausgelöst wurde. Bei dem zweiten Gedicht empfanden sie eine ganz andere Stimmung, hervorgerufen durch das Dominieren des J, eine innere Kraft wird ja durch die dem „J“ entsprechende Körperbewegung hinausgeschickt. Und gerade durch das Zusammenspiel des Charakters der Bewegungen mit dem Wortklang spürt man, daß die Eurhythmie aus Quellen geschöpft ist, wo das Wort noch sein wahres Wesen offenbart. Man lernt den Sprachgenius hinter der Sprache empfinden. Doch unsere heutige Kultur hat den Sinn dafür ganz verloren, sonst hätte nicht die Lüge so gründlich in die Sprache einziehen können. In der Eurhythmie ist uns nun wieder eine Sprache geschenkt, doch eine solche, in der man nicht lügen kann, denn läßt man die Worte einströmen in die Körperbewegung, soll eine Seelenaüßerung sich durch diese sichtbare Sprache zeigen, dann hört die Möglichkeit der Lüge auf. Gerade für den Willen ist es von einer außerordentlichen Bedeutung, daß die Kinder so zur inneren Wahrhaftigkeit erzogen werden.

Daß das, was die Eurhythmie den Kindern geben will, keine ausgedachte Theorie ist, davon legen die Kinder selbst das beste Zeugnis ab. Wenn man Gelegenheit hat, Kinderaufführungen zu sehen, dann fühlt man, wie unmittelbare Freude von den eurhythmiesierenden Kindern ausgeht und zu einem harmonischen Zusammenspiel führt, das im Gemüte des Zuschauers eine tiefe Dankbarkeit für die uns neugeschenkte Kunst auslösen kann.

---

## Einleitende Worte zur Gymnastikaufführung\*

FRITZ GRAF BOTHMER

Sehr verehrte Anwesende!

Wer von Ihnen den Vortrag von Herrn Dr. Kolisko über die Entwicklung des Kindes im Lichte der anthroposophischen Menschenkunde gehört und vernommen hat, wie sich das Geistig-Seelische des Kindes schrittweise den Leib erobern muß, wer von Ihnen die Aufführungen des Herrn Dr. v. Baravalle gehört hat, aus denen anschau-

---

\* Erziehungstagung der Freien Waldorfschule vom 2.—6. April 1925.



lich wurde, wie das Kind sich den Raum erobern muß von einem gewissen Zeitpunkt an, der mag heute mit Recht diesen Eroberungszug des Kindes im Bilde, von der physischen Seite her betrachtet, erwarten. Aber auch diese Dinge müssen wachsen. Und die Zeit von 2½ Jahren, seit denen in der Waldorfschule Turnunterricht erteilt wird, waren dafür noch zu kurz. Wenn wir trotzdem mit dem bisher Erreichten zum erstenmal an die Öffentlichkeit treten, so geschieht es deshalb, um in dem Gesamtbild dessen, was unsere Pädagogik erstrebt, nicht diese eine Lücke zu lassen, und um Ihnen wenigstens den *Weg* zu zeigen, den wir gehen.

Vom Anbeginn unserer Arbeit an hatten wir mit zwei Gegebenheiten zu rechnen. Die eine war diese, daß auch in den Körperübungen — ich rede heute nur von den Übungen ohne Geräte und nenne sie einmal kurzweg Gymnastik —, dem Grundsatz unserer Schule getreu, Knaben und Mädchen gemeinsam unterrichtet werden sollten. Das zweite war, daß neben dem Turnen, das erst in der dritten Klasse einsetzt, schon seit Schulgründung, und zwar von der ersten Klasse an betrieben, die Kunst der Eurhythmie steht.

Die Eurhythmie bedient sich ja als ihres Werkzeuges desselben Körpers, an dessen Entwicklung und Gestaltung auch im Turnunterricht gearbeitet wird. Wenn Sie unsere Schülereurhythmie gesehen haben, so werden Sie vielleicht dabei den Eindruck gewonnen haben, daß in einer Schule, die Eurhythmie lehrt und übt, sich die hergebrachten Systeme der Gymnastik schwer oder gar nicht halten können, am wenigsten die heute so beliebte Ausdrucksgymnastik.

So handelte es sich denn für uns beide, für meinen Freund und Kollegen, der bildender Künstler ist, und für mich darum, einmal hinabzutauchen in das Meer der Bewegungsmöglichkeiten des menschlichen Körpers; nicht verstandesmäßig oder gefühlsselig, sondern ühend, in nüchterner Beobachtung der Beziehungen der Bewegungsmöglichkeiten zur Totalität des Menschen, wie sie unserer ganzen Pädagogik vorschwebt. Nicht viel konnte vor diesem Bilde des Menschen bestehen, gerade solches nicht, was im ersten Augenblick als besonders geeignet erscheinen möchte für die Kräftigung einzelner Körperteile oder Muskelgruppen. Wir griffen denn dies spärlich Vorhandene zunächst einmal auf; es wurde geübt, wieder verworfen, nach längerer Zeit wieder aufgegriffen, abgewandelt, bis es schließlich — und ich rede jetzt von den ersten Zeiten unserer Arbeit — seinem allgemeinen *Charakter* nach als tauglich für den

Unterricht gelten konnte. Letzter Prüfstein war natürlich immer das übende Kind. Ihm galt es, im Unterricht abzusehen, ob eine Übung und für welche Entwicklungsstufe des Kindes sie geeignet ist, bei Mädchen wie bei Buben.

Schließlich traten unter diesen einzelnen Übungen doch gewisse Zusammenhänge auf, die auf innere Gesetzmäßigkeiten schließen ließen. Und wir hatten das große Glück, auch auf unserem Arbeitsfelde vom Physischen her das bestätigt zu finden, was Dr. Rudolf Steiner, unser verehrter Lehrer, uns als die Entwicklungsstufen des Kindes für das ganze große Feld der Pädagogik gekennzeichnet hat. Vom Körperlichen aus gesehen, charakterisieren sich diese Entwicklungsstufen als *Körperentwicklung* vorherrschend im ersten Jahrsiebt, als *Körpergestaltung* vorherrschend im zweiten Jahrsiebt, *Körperbeherrschung* eintretend etwa mit dem dritten Jahrsiebt. Körperentwicklung, Körpergestaltung, Körperbeherrschung in dieser Dreiheit ein Ganzes, wie der Mensch in seiner Einheit von Leib, Seele und Geist.

Schritt für Schritt muß sich das Kind seinen Leib erobern, bis hinein in sein Knochengerüst. In dem Chaos des kleinen Kindes, wie es zur Schule kommt, in dem Denken, Fühlen und Wollen noch eins sind, gilt es zunächst, im Rhythmus die entweder noch schwachen, oder wie wir es ja an Beispielen gesehen haben, manchmal unbändigen Kräfte des Kindes in den menschlichen Dienst zu stellen. Das geschieht in der ganzen Erziehung der ersten Schuljahre in allem Unterricht, vor allem in der Eurhythmie.

Gymnastik in ihren Anfängen hat erst etwa um das neunte Lebensjahr herum einen Sinn. Es ist die Zeit, wo das gesunde Kind, belebt oder gebändigt durch den Rhythmus, anfängt, seine zarten Muskeln zu Sehnen zu straffen, um dann langsam mit diesen gestrafften Sehnen nach seinem Knochengerüst zu greifen. Auch hier, in dieser Zeit, sind rhythmische Übungen, gesteigert etwa in der Form rhythmischer Arbeitsbewegungen, eine gute Hilfe.

Erst um das zwölfte Jahr herum gelingt dem Kinde dieses Greifen mit gestrafften Muskeln nach seinem Knochengerüst so weit, daß es sich nun vermittels dieses Knochengerüsts fest auf die Erde stellen kann. Es ist die Zeit, in der das Kind anfängt, sich im Raume, den Raum um sich, bewußt zu erleben; die Zeit, in der das Kind auch anfängt, Sinn zu entwickeln für Geometrie, wie Sie gehört haben. Und Gymnastik ist ja, von einer gewissen Seite gesehen, Geometrie

im Raume. Auch die Möglichkeit, nun anzufangen, den Schritt des Kindes zu schulen, kennzeichnet diese Epoche, etwa beginnend von dem zwölften Jahre an. Wie notwendig diese Schulung ist, weiß ja jeder, der die flegelhaften Arm- und besonders Beinbewegungen eines gesunden Jungen in diesem Alter kennt.

Bei den Mädchen hält diese Entwicklung nicht gleichen Schritt. Der Griff nach dem Knochengerüst, dem Skelett, der bei den Buben in diesem Alter so ausgeprägt ist, tritt bei den Mädchen sehr wenig in Erscheinung gegenüber den Vorgängen, die sich in ihrer rhythmischen Organisation, in ihrem Blute abspielen. Während der gesunde Bub in diesem Jahr aus dem erwachenden Kraftgefühl heraus nach energischer, beherzter Betätigung verlangt, nach Übungen, die, buchstäblich „auf die Knochen gehen“, tritt bei Mädchen in diesem Alter leicht eine körperliche Erschlaffung ein, die nur durch angespanntes rhythmisches Üben, eurhythmisch und gymnastisch überwunden werden kann, sonst ist die Gefahr, daß dieser Zustand ein dauernder wird. Es ist die Zeit der schroffsten Gegensätze, auf der einen Seite Brutalität, auf der anderen Seite Sentimentalität. Herr Dr. Steiner hat uns einmal gesagt für dieses Alter: *Nicht durch Aufstachelung seines Egoismus läßt sich eine heilende Wirkung auf den Buben dieses Alters erzielen; es muß vielmehr in Anlehnung an das Gute, Religiöse, Schöne sogar ein Durchgöttlichtsein in ihm rege gemacht werden.* — Dieses Wort hat, glaube ich, auch seine Gültigkeit für Körperübungen, sonst wird aus dem Flegel der Rüpel. Werden aber soll ja aus ihm ein Mensch, der seine Arme, Hände, Flüße im Dienste des Guten zu regen gewillt ist. Diesem Ziel strebt ja unsere Pädagogik auf allen Gebieten vom Tage des ersten Unterrichts in der Menschenkunde, vom ersten Schultage an zu in dem Bemühen, dieses Bewußtsein vom Durchgöttlichtsein des Menschen im Kinde lebendig zu erhalten.

Mit diesem Bewußtsein verbindet sich das Erleben einer geist-erfüllten Wirklichkeit in der uns umgebenden Welt, im Raume draußen.

*Das Wesen des Raumes ist bestimmend für alle gymnastischen Übungen.*

In seinen Hauptrichtungen ist der Raum gebildet als Vertikale in der menschlichen Wirbelsäule durch die Aufrichtekraft; als Horizontale in den menschlichen Schultern durch die Breitkraft. Die Arme vermögen, aufwärts gehoben, sich in die Vertikale, in die Aufrechte

einzustellen; seitwärts gehoben in die Horizontale, die Umfassende. Vorwärts gehoben weisen sie in die Richtung des Schrittes, des wirkenden Willens, der Tat. Rückwärts gehoben zwingen sie den Menschen unter das Joch; sie weisen ihn in das Gebiet des Tierischen, das sein Haupt nicht frei erheben kann. Über der Horizontalen bewegt, gestalten die Arme die Sphäre nach, die Sphäre, als deren Abbild das Haupt des Menschen auf seinen Schultern ruht. Unter der Horizontalen fallen die Arme in das Bereich der Schwere zurück, mit ihnen der ganze Mensch, wenn er sein Wesentliches, seine Aufrichtekraft, preisgibt. Anders ist es, wenn sich der Mensch zur Erde neigt, zu der Erde, die ihn stützt, die er schreitend mit seinen Füßen abtastet, von der er sich springend abstößt, um im beherrschten Falle wieder zu ihr niederzuschwingen.

Zwischen der Schwere, die den Menschen nach unten ziehen will und der Sphäre, die er über seinen Schultern trägt, steht der Mensch im Gleichmaß seiner Kräfte, aufgerichtet in die Vertikale, gebreitet und geweitet in die Horizontale.

Dieser Mensch, hereingeführt in das Gleichmaß seiner Kräfte, nicht von außen geformt, sondern im Inneren erlebend die Kräfte, die ihn zur Erde niederziehen, und die Kräfte, die die Schwere überwinden, so daß er sich mit vollem Bewußtsein sagen kann: *ich richte mich auf, ich erhebe mein Haupt, ich trage meine Schultern, ich bewege meinen Körper, ich schreite*, — kurzum, geführt zur vollen Körperbeherrschung und gewillt, alle seine Kräfte zu regen im Dienste des Wahren, Guten und Schönen: das ist das *Ziel der Gymnastik*.

## Der Mitgliedsbeitrag der Außerordentlichen Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart

wurde durch die sechste Ordentliche Mitglieder-Versammlung (der ausführliche Bericht über diese Versammlung erscheint demnächst), die am 22. Juli in der Waldorfschule stattfand, für das jetzt laufende Schuljahr wieder auf zwei Mark für den Monat festgesetzt. Der Vorstand bittet alle diejenigen Mitglieder, die nicht in der Lage sind, sich einer Ortsgruppe anzuschließen, ihre Beiträge, wenn irgend möglich, jeweils *vor dem 10. des Monats*, für den sie gelten sollen, auf das Postscheckkonto des Vereins beim *Postscheckamt Stuttgart Nr. 21 253* einzuzahlen. Es ist ja wirklich nicht möglich, jedes Mitglied jeden Monat zur Zahlung des fälligen Beitrags aufzufordern, doch wird dem Vorschlag vieler unserer Mitglieder gemäß vom September dieses Jahres an den Mitgliedern, die die Zahlung versäumt haben, *gegen Ende des betreffenden Monats* die Quittung für den fälligen Beitrag *durch Postnachnahme* zugesandt werden.

Für den Vorstand:

Stockmeyer, Schriftführer.

---

### An unsere Mitglieder!

Liebe Freunde!

Schon in dem letzten Hefte des Mitteilungsblattes haben wir Ihnen geschrieben, daß von jetzt an das Mitteilungsblatt „Die Freie Waldorfschule“ sechsmal im Jahr erscheint und daß *Nicht-Mitglieder des Vereins dasselbe für Mk. 3.— für den Jahrgang abonnieren können*. Wir bitten Sie nun um zweierlei:

1. daß Sie *recht viele Ihrer Freunde* auf diese Möglichkeit aufmerksam machen, durch die sie Vieles und Schönes aus der Wal-

dorfschule erfahren können, ohne daß sie verpflichtet sind, Mitglied des Waldorfschulvereins zu werden.

2. Daß Sie selbst, wenn es Ihnen möglich ist, uns einen *Beitrag zu den nun wesentlich höheren Kosten des Mitteilungsblattes in Höhe von jährlich Mk. 1.50* zukommen lassen und sich zu diesem Zwecke der schon ausgefüllten Zahlkarte bedienen, die diesem Hefte beigelegt ist. Wir werden oft aufgefordert, das Mitteilungsblatt den Mitgliedern des Waldorfschulvereins nicht mehr gratis zu liefern, sondern auch von diesen den normalen Abonnements-Betrag zu fordern. Wir können uns hierzu nicht entschließen und wollen dabei bleiben, daß unsere Mitglieder das Mitteilungsblatt umsonst bekommen, möchten aber denjenigen unter unseren Mitgliedern, die dazu in der Lage sind, nahe legen, uns in der oben angegebenen Weise einen Beitrag zu den Kosten des Blattes zu leisten.

Mit herzlichem GruÙe!

Für den Vorstand:

Stockmeyer, Schriftführer

# Das Wichtigste aus der pädagogischen Literatur

DR. RUDOLF STEINER

**Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.** 10.—19. Tausend. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach bei Basel 1921, 57 Seiten, broschiert . . . Preis RM. 1.—

**Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921.** Wiedergabe der Vorträge Rudolf Steiners durch Albert Steffen und Walter Johannes Stein. Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1922. 137 Seiten. Preis brosch. RM. 3.—, geb. RM. 4.—

**In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus.** Der Kommende Tag A.-G. Verlag, Stuttgart 1920. Enthält unter anderem auch eine Anzahl Aufsätze über Pädagogik. Preis brosch. RM. 1.50, geb. RM. 2.—

**Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens.** Philosophisch-Anthroposophischer Verlag, Dornach bei Basel, 1926. 73 Seiten . . . . . Preis brosch. RM. 2.—

**Pädagogischer Kurs für Schweizer Lehrer.** Berichtet von Albert Steffen, Verlag der Freien Waldorfschule, Stuttgart, 1926, 43 Seiten. Preis brosch. RM. 1.—

DR. HERMANN v. BARAVALLE

**Geometrie in Bildern.** Sechs Zeichnungen mit Erläuterungen in brauner Mappe. Im Selbstverlag des Verfassers, Stuttgart, 1926. . . . Preis RM. 5.—

PAUL BAUMANN

Op. 1 Nr. 1	Kleine Sonate für Klavier und Violine (leicht) . . . . .	RM.	1.50
Op. 2	Lieder der freien Waldorfschule		
1./ 2. Heft:	Kinderlieder mit Klavierbegleitung . . . . .	"	1.—
3. Heft:	Lieder mit Klavierbegleitung . . . . .	"	1.50
4. Heft:	Chöre . . . . .	"	1.50
Op. 3	Trio für 2 Violinen u. Klavier (mittelschwer) . . . . .	"	4.50
Aus Op. 4	2 Lieder nach Texten von G. F. Daumer (mit Klavierbegleitung) . . . . .	"	—,80
Aus Op. 5 u. Op. 9	Zwei Klavierstücke . . . . .	"	—,80
	Chorbuch, alte und neue Lieder für gemischten Chor . . . . .	"	1.80

Alles zu beziehen durch die  
**FREIE WALDORFSCHULE**  
STUTTGART, KANONENWEG 44

Postscheckkonto Stuttgart Nr. 21253  
Girokonto 4775 bei der Städt. Girokasse Stuttgart

# Das Wichtigste aus der pädagogischen Literatur

Fortsetzung

**DR. CAROLINE v. HEYDEBRAND**

**Gegen Experimentalpsychologie und -Pädagogik.** Der Kommende Tag H.-G. Verlag, Stuttgart 1921. 30 Seiten . . . Preis brosch. RM. —.50

**Pädagogisch-Künstlerisches aus der Freien Waldorfschule.** Verlag der Freien Waldorfschule, Stuttgart, 1925. 43 Seiten und 17 ganzseitige Abbildungen auf Kunstdruckpapier . . . . . Preis RM. 2.50

**Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule.** Sonderheft aus „Die Freie Waldorfschule, Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart, 1925, 40 Seiten. Preis RM. 1.—

**Studienrat PAUL OLDENDORFF**

**Pädagogik auf anthroposophischer Grundlage.** Sonderabdruck aus „Pädagogisches Zentrablatt“ 1924, Heft 8/9, 28 Seiten . . . Preis RM. —.50

**Erziehungskunst.** Sonderheft aus „Soziale Zukunft“ Heft 5—7. Enthält Aufsätze von Rudolf Steiner, Albert Steffen und and. 84 Seiten. . . Preis RM. 1.—

**DIE FREIE WALDORFSCHULE**

Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein Freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart, Heft 4/5, 6, 7, 8 und 9.  
sowie Heft 1, Jahrgang 1926/27 . . . . . Preis pro Heft RM. —.50

Alles zu beziehen durch die

**FREIE WALDORFSCHULE**

**STUTTGART, KANONENWEG 44**

Postscheckkonto Stuttgart Nr. 21253

Girokonto 4775 bei der Städt. Girokasse Stuttgart

---

An anderen Zeitschriften,  
die über die Ziele der Freien Waldorfschule und die an ihr gehandhabte  
Pädagogik Aufsätze veröffentlicht haben, sind in erster Linie zu nennen:

**Das Goetheanum.** Internationale Wochenschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. Redaktion Albert Steffen, in Dornach (Schweiz).

**Die Anthroposophie.** Wochenschrift für freies Geistesleben. Stuttgart, Urbanstraße 31 A. Schriftleiter Dr. Kurt Piper.

„**Die Drei**“. Monatsschrift für Anthroposophie, Dreigliederung und Goetheanismus. Schriftleitung Dr. Kurt Piper und Dr. Erich Schwesb. Der Kommende Tag H.-G., Verlag, Stuttgart.

Weitere

Aufsatzliteratur ist in vielen Zeitschriften des In- und Auslandes zerstreut.