



Die
Freie
Waldorfschule

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

Jahrgang 1926/27 Nr. 5

Februar 1927

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:

Ein Ausspruch Rudolf Steiners	1
Aus dem Unterricht der 1 Klasse. Rud. Treichler	4
Heileurythmie an der Waldorfschule.	
G. Dähnhardt	15
Jahreswende. Caroline von Heydebrand	24
Jahreswechsel. Clara Düberg	27
Es saß die Liebe auf goldenem Stuhl.	
Clara Düberg	27
Von „Sieben-Bergen“. Clara Düberg	28
Vorläufige Ankündigung	30
Anzeigen	31—32

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

Ein Ausspruch Rudolf Steiners

Die Gegenwart ist die Zeit des Intellektualismus. Der Intellekt ist diejenige Seelenkraft, bei deren Betätigung der Mensch am wenigsten mit dem Innern seines Wesens beteiligt ist. Man spricht nicht mit Unrecht von dem kalten intellektuellen Wesen. Man braucht nur daran zu denken, wie der Intellekt auf die künstlerische Anschauung und Betätigung wirkt. Er vertreibt oder beeinträchtigt sie. Künstler fürchten sich auch davor, daß ihre Schöpfungen von der Intelligenz begrifflich oder symbolisch erklärt werden. In dieser Klarheit verschwindet die Seelen-Wärme, die im Schaffen den Werken das Leben gegeben hat. Der Künstler möchte sein Werk von dem Gefühle, nicht von dem Verstande, ergriffen wissen. Denn dann geht die Wärme, in der er es erlebt hat, in den Betrachter hinüber. Von der intellektuellen Erklärung aber wird diese Wärme zurückgestoßen.

Im sozialen Leben ist es so, daß der Intellektualismus die Menschen voneinander absondert. Sie können in der Gemeinschaft nur recht wirken, wenn sie ihren Handlungen, die stets auch Wohl und Wehe der Mitmenschen bedeuten, etwas von ihrer Seele mitgeben können. Ein Mensch muß an dem andern nicht nur dessen Betätigung erleben, sondern etwas von dessen Seele. In einer Handlung aber, die dem Intellektualismus entspringt, hält der Mensch sein Seelisches zurück. Er läßt es nicht in den andern Menschen hinüberfließen.

Man spricht schon lange davon, daß in Unterricht und Erziehung der Intellektualismus lähmend wirkt. Man denkt dabei zunächst nur an die Intelligenz des Kindes, nicht an die des Erziehenden. Man will die Erziehungs- und Unterrichtsmethoden so gestalten, daß in dem Kinde nicht bloß der kalte Verstand in Wirksamkeit tritt und zur Entwicklung kommt, sondern daß in ihm auch die Wärme des Herzens entfaltet wird.

Die anthroposophische Weltanschauung ist damit vollkommen einverstanden. Sie anerkennt im vollsten Maße die vorzüglichen Erziehungsmaximen, welche durch diese Forderung Leben gewonnen haben. Aber sie ist sich klar darüber, daß Seele nur von Seele mit Wärme erfüllt werden kann. Deshalb meint sie, daß vor allem die Pädagogik selbst und dadurch die ganze pädagogische Tätigkeit der Erziehenden beseelt werden müsse.

In die Unterrichts- und Erziehungsmethoden ist im Laufe der neueren Zeit stark der Intellektualismus eingezogen. Es ist ihm dieses auf dem Umwege durch das moderne wissenschaftliche Leben gelungen. Die Eltern lassen sich von der Wissenschaft sagen, was dem Leiblichen, Seelischen und Geistigen des Kindes gut ist. Die Lehrer empfangen in ihrer eigenen Ausbildung von der Wissenschaft den Geist ihrer Erziehungsmethoden.

Aber diese Wissenschaft ist zu ihren Triumphen eben durch den Intellektualismus gekommen. Sie will ihren Gedanken gar nicht etwas von dem eigenen Seelenleben des Menschen mitgeben. Sie will ihnen alles geben lassen von der sinnlichen Beobachtung und dem Experiment.

Eine solche Wissenschaft kann die ausgezeichnete Naturerkenntnis ausbilden, die in der neueren Zeit entstanden ist. Sie kann aber nicht eine wahre Pädagogik begründen.

Eine solche aber muß auf einem Wissen ruhen, das den Menschen nach Leib, Seele und Geist umfaßt. Der Intellektualismus erfaßt den Menschen nur nach dem Leibe. Denn der Beobachtung und dem Experiment offenbart sich nur das Leibliche.

Es ist erst eine wahre Menschenerkenntnis notwendig, bevor eine wahre Pädagogik begründet werden kann. Und eine wahre Menschenerkenntnis möchte die Anthroposophie erringen.

Man kann den Menschen nicht so erkennen, daß man erst seine leibliche Wesenheit durch eine bloß auf das sinnlich Erfafßbare begründete Wissenschaft in der Vorstellung aufbaut und dann frägt, ob diese Wesenheit auch beseelt ist, und ob in ihr ein Geistiges tätig ist.

Für die Behandlung des Kindes ist eine solche Stellung zur Menschenerkenntnis schädlich. Denn weit mehr als beim Erwachsenen, sind im Kinde Leib, Seele und Geist eine Lebenseinheit. Man kann nicht erst nach Gesichtspunkten einer bloßen Sinneswissenschaft für die Gesundheit des Kindes sorgen, und dann dem gesunden Organismus das beibringen wollen, was man für es seelisch und geistig angemessen hält. In jedem Einzelnen, das man seelisch-geistig an dem Kinde und mit dem Kinde vollbringt, greift man gesundend oder schädlich in sein Leibesleben ein. Seele und Geist wirken sich im Erdendasein des Menschen leiblich aus. Der leibliche Vorgang ist eine Offenbarung des Seelischen und Geistigen.

Die Sinneswissenschaft kann nur auf den Leib als Wesen mit körperhaften Vorgängen gerichtet sein; sie kommt nicht zu einer Erfassung des ganzen Menschen.

Man fühlt dieses, indem man auf die Pädagogik hinsieht. Aber man verkennt dabei, was in dieser Beziehung der Gegenwart nottut. Man sagt es nicht deutlich: aber man meint es in einer halben Bewußtheit: Durch Sinneswissenschaft kann die Pädagogik nicht gedeihen; also begründe man nicht aus dieser Wissenschaft, sondern aus den Erziehungsinstinkten heraus die pädagogischen Methoden.

Das wäre in der Theorie anzuerkennen. Aber in der Praxis führt es zu nichts. Denn die moderne Menschheit hat die Ursprünglichkeit des Instinktlebens verloren. Es bleibt ein Tappen im Dunkeln, wenn man aus heute nicht mehr elementar im Menschen vorhandenen Instinkten eine instinktive Pädagogik aufbauen will.

Das wird durch die anthroposophische Erkenntnis eingesehen. Durch sie kann man wissen, daß die intellektualistische Orientierung in der Wissenschaft einer notwendigen Phase in der Entwicklung der Menschheit ihr Dasein verdankt. Die Menschheit der neueren Zeit ist aus der Periode des Instinktlebens herausgetreten. Der Intellekt hat seine hervorragende Bedeutung erhalten. Die Menschheit brauchte ihn, um auf ihrer Entwicklungsbahn in der rechten Weise fortzuschreiten. Er führt sie zu demjenigen Grade der Bewußtheit, den sie in einem gewissen Zeitalter erklimmen muß, wie der einzelne Mensch in einem Lebensalter gewisse Fähigkeiten erringen muß. Aber unter dem Einflusse des Intellectes werden die Instinkte abgelähmt. Man kann nicht, ohne gegen die Entwicklung der Menschheit zu arbeiten, zu dem Instinktleben wieder zurückkehren wollen. Man muß die Bedeutung der Vollbewußtheit anerkennen, die durch den Intellektualismus errungen ist. Und man muß dem Menschen in dieser Vollbewußtheit das auch vollbewußt wieder geben, was ihm kein Instinktleben heute mehr geben kann.

Dazu braucht man eine Erkenntnis des Geistigen und Seelischen, die ebenso auf Wirklichkeit begründet ist wie die im Intellektualismus begründete Sinneswissenschaft. Eine solche strebt die Anthroposophie an. Dies anzuerkennen, davor schrecken viele Menschen heute noch zurück. Sie lernen die Art kennen, wie die moderne Wissenschaft den Menschen verstehen will. Sie fühlen, so kann man ihn nicht erkennen. Daß aber eine neue Art weiter ausgebildet werden könne, um in ebensolcher Bewußtheit zu Seele und Geist vorzudringen

wie zum Körperhaften, dazu will man sich nicht bekennen. Deshalb will man für die Erfassung und erziehlche Behandlung des Menschlichen wieder zu den Instinkten zurückkehren.

Aber man muß vorwärts gehen; und dazu hilft nichts, als zu der Anthropologie eine Anthroposophie, zu der Sinneserkenntnis vom Menschen eine Geisteserkenntnis hinzugewinnen. Das völlige Umlernen und Umdenken, das dazu nötig ist, erschreckt die Menschen. Und aus einem unbewußten Schreck heraus klagen sie die Anthroposophie als phantastisch an, während sie nur auf dem Geistgebiete so besonnen vorgehen will wie die Sinneswissenschaft auf dem physischen.

Aus „Ein Vortrag über Pädagogik“ Das Goetheanum vom 17. Dez. 1922. 2. Jahrg. Nr. 17.

Aus dem Unterricht der 1. Klasse

Rudolf Treichler

Als zu Ostern 1926 — nachdem ich eben eine achte Klasse zu Ende geführt! — die Aufgabe an mich herantrat, nach unserem Brauch wieder von unten anfangend, eine erste Klasse zu übernehmen, da konnte ich mir der Schwere und Verantwortlichkeit dieser Aufgabe ganz besonders bewußt werden: Sah ich doch noch vor mir die schon zum Teil recht „Großen“, ja Halb-Erwachsenen meiner früheren (nun neunten) Klasse, die ich jahrelang hatte leiten und lehren dürfen, und die nun zu einem guten Teil schon ins Leben hinauszogen, und es war und bleibt mir — nach heiter-wehmütigem Abschied — ein Herzensbedürfnis, ihre fernere Entwicklung in der Schule wie im Leben mit Anteilnahme zu verfolgen. Gute Erfolge in Erziehung und Können erfüllen dabei mit Freude und Genugtuung, begangene Fehler, falsche Urteile u. ä. rufen den ernstesten Willen zum Bessermachen in künftigen Jahren auf! Wie ein Stück alten Lebens lag dies alles hinter einem, und vorwärts weisend in ein neues, verjüngtes Stück, in das alle neuerworbenen Erkenntnisse, Erfahrungen und Willens-Impulse sich hineininkarnieren wollten, stand die neue erste Klasse mit ihren Kleinsten vor mir. Eine bloße Namensliste zuerst, von denen nur wenige bekannt klangen, die meisten fremd und ungewohnt. Und ein Bild erhob sich vor mir, als ich sinnend davor saß: Eine grau wallende Wolkenwand, dahinter ein sanfter, rosiger Schein, und daraus, aus manchen Rändern und Spalten lugend, ein Gedränge von neugierigen, ängstlichen oder schelmisch-lächelnden

Engelsköpfchen, die Augen unschuldig groß und spähend herabgerichtet auf den dunklen Fleck Erde, auf dem ich stand, und der ihren Schutzbefohlenen ein Stück Heimat werden sollte für Jahre. Und ein Gefühl stieg in mir auf, das sich zum Gebet formte: Spendet mir, ihr lichten Geister, der ich hier unten stehe, beladen mit Erdenwissen und Erdenerfahrung, von eurer Himmels-Weisheit, von eurem Engels-Vertrauen und eurer Kindes-Reinheit, daß ich die große Aufgabe erfüllen, und die, die sich zu mir finden, führen und lehren kann, erleuchtet von Sternen-Weisheit und erfüllt von Erden-Liebe!

Dann saßen sie vor mir: eine Schar zunächst nicht gleich unterscheidbarer kleiner Wesen, froh erregt, leise summend, freudig zwitternd oder ängstlich-stumm abwartend. Die erste Begrüßung und Empfangnahme war vorausgegangen: ein Schicksal hatte gewaltet und uns zusammengeführt zu bedeutsamer Lebensgemeinschaft, ein beglückender Hauch ferner Verwandtschaft und zukunftsfroher Verbundenheit hatte uns alle gestreift. Eine Fülle von Liebe und Hoffnungen umgab sie alle, ausgestrahlt von den Eltern, die sie das erste Mal hergebracht; die bescheiden im Hintergrunde standen und mit sorgender Seele auf ihre zum neuen Leben Geborenen blickten, die sie darstellten im Tempel der Schule! Konnte, durfte man der Priester für sie sein, der imstande war, sie zu führen bis zum Allerheiligsten? Und man blickte in ihre Gesichter und suchte ihr Ewiges zu errahnen. Und nun erkannte man auch schon manche bedeutsamen und charakteristischen Einzelheiten. Züge und Miene der Eltern erschienen wieder — manchmal überraschend ähnlich, fast drollig, wie eine Miniatur-Ausgabe: Auch im Wesen trugen sie oft noch etwas wie das „Modell“ derselben. (So brachte ein sehr aufgeweckter, aber stark intellektueller Junge — Sohn eines Gelehrten! — mir schon am zweiten Tag Grimm's Märchen mit den gutgemeinten Worten: „Hier, falls du's etwa nicht gut auswendig kannst!“ Dagegen erklärte ein anderer — Sohn eines Lehrers! — die Schule als ebenso schön, ja noch schöner als das Spielen zu Hause; und ein Mädchen — Tochter eines Theaterleiters! — bot mir sehr bald an, mir etwas vorzutanzeln!) Man blickt durch die Kinder in gewisser Weise auf die Eltern hin! Dann aber wieder überraschte oft schon etwas Eigenes, Persönliches in Miene und Haltung, wenn auch noch ganz leise angedeutet, wie ein zarter Funke, der aber schon durchleuchtete, Schicksal-verkündend. Und ich mußte mir sagen: Nicht mehr völlig rein und ungetrübt, wie aus der Hand des Schöpfers, erscheinen diese Kinder

in der Schule: Durch das Medium der Eltern mit ihren „Vererbungsmerkmalen“ (gegen die sie sich jedoch gerade in den ersten sieben Jahren wehren, um sich durch die ihnen zugrunde liegenden „Modelle“ zum Eigen-Sein durchzuringen: Kinderkrankheiten!), durch das Milieu des Elternhauses, der Verwandten usw. und deren soziale Stellung gebildet und — v e r b i l d e t, so sitzen sie da vor dem Lehrer, in all ihrer Kindes-Unschuld schon belastet mit Schicksal, Urschuld und „Erbsünde“! Aus all dem heraus soll er sie führen helfen zu ihrem reinen Ich-Menschen tum!

Ehrfürchtiges Neigen vor der Reinheit und Schönheit des kleinen Himmelsboten, des Kindleins, wie Joseph es darlebte, die Hirten und die Könige: das konnte die Stimmung der Eltern und aller derer sein, die sich ihm näherten in seinen ersten Lebensjahren, in einer r e l i g i ö s e n Hingabe, Liebe und Güte verfolgten sie die ersten mehr physischen Entwicklungsphasen des jungen Menschenwesens, das mit der wunderbaren Weisheit des Kosmos und der Kraft der Nachahmung sich die ersten Fähigkeiten im G e h e n, S p r e c h e n und einem einfachsten! D e n k e n erwarb. Nur noch in einem A u s k l a n g dieser Stimmung (die uns so wunderbar zart und heilig Dr. Steiner zuletzt noch bei der Erziehungstagung 1924 maltel) kann der Lehrer j e t z t dem Kinde gegenüberstehen. Mehr ein A r z t und H e i l e r denn ein anbetender Priester zu sein: das ist nun sein Amt! Ein Helfer bei der Geburt des werdenden Ich-Wesens, das sich herausringen will durch die schon sich lockernden und lösenden Hüllen des Ätherischen und — später erst — des Astralischen!* An die freier und freier werdenden L e b e n s k r ä f t e, die den Innenausbau vom Stoffwechsel bis zu den zweiten Zähnen getreulich besorgt, die nun besonders weben im Auf und Ab des Herzens-Lungen-Schlages, an ihre Höhergestaltung als Phantasie- und Gedächtniskräfte hat er sich nun zu wenden. Nicht mehr die rein mütterliche Sorge für das physische Wohlergehen steht in erster Linie, es tritt nun auch das väterlich-ernste Lauschen auf den Eigen-Rhythmus des ätherischen Lebens und Webens im Kindes-Organismus auf. Ihn zu entfalten und zu steigern, tritt das Elternpaar einen Teil seiner bisherigen Allein-Rechte an das Kind und seine Liebe an den Lehrer ab. Und auch das Kind will jetzt anderes, will m e h r, als bloß n a c h -

* Siehe Dr. Rudolf Steiner. Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Philosophisch-anthroposophischer Verlag am Goetheanum. Dornach bei Basel.

a h m e n d, ein Spiegelbild seiner Eltern, in deren Liebes-Atmosphäre leben.

In Dankbarkeit und Hingabe an die A u t o r i t ä t des L e h r e r s, zu dem es verehrend aufblickt wie zu einem höheren Wesen. nicht mehr bloß unwillkürlich nachahmend und wollend, sondern schon willkürlicher, eigentümlicher fühlend, will das Kind lernen, was jener schon kann. Doch sein Können will es sich aneignen, nicht sein Wissen, und nicht in trockener Lehrhaftigkeit darf der Lehrer vor ihm stehen, sein Wissen muß Weisheit werden, sein Können: Kunst. sein Lehrstoff sei in Schönheit getaucht, in der die ganze Welt dem Kinde entgegenstrahle! In diesem Abglanz nur kann es die Welt zunächst ertragen, in die es sich doch kraftvoll und freudig einleben soll.

Die drei Hauptfähigkeiten des G e h e n s, S p r e c h e n s und D e n k e n s, die es sich zum größeren oder kleineren Teile in der Zeit vom ersten bis siebenten Lebensjahre angeeignet, sie müssen nun in der folgenden Schulzeit, vom siebenten bis vierzehnten Jahr, n o c h m a l s — aber auf einer höheren Stufe, in einem weiteren Umfang, mit bewußter fühlenden Kräften erarbeitet, durchdrungen, erhoben werden: Das „G e h e n“ nicht bloß mehr als richtiges Sich-hinein-stellen in den Raum in der Gleichgewichtslage des Stehens und Gehens, sondern in aller kräftigen sinnvollen und bewußten Betätigung der Beine und Arme, der Füße und Hände, in Eurythmie und Turnen, im plastischen Gestalten, im Malen und Zeichnen und im Schreiben! Und das „S p r e c h e n“, das nicht bloß in den eigentlichen Sprachwerkzeugen entsteht, das lebt und webt in dem ganzen Brust-Organismus, im Rhythmus von Blutkreislauf und Atmung, das diesem Zeitabschnitt als höchste Forderung voransteht, es wird mit besonderer Liebe gepflegt, in künstlerischer Prägung geübt in den Formen der dichterischen Schöpfungen vom einfachsten kleinen Verslein und Gedichtlein bis zum musikalischen Elemente im Gesange, im getreuen Auswendiglernen und Rezitieren, im sinnvollen Lesen, im Nacherzählen und in besonderen Sprachübungen, in denen auf deutliche Artikulation, auf das Wort-Erlebnis ganz besonders geachtet wird, und mit denen jede Stunde einzuleiten ist. — Das erste begriffliche Urteilen und D e n k e n endlich, es wird aufgerufen in mehr gefühlsmäßiger Weise in m o r a l i s c h e n Urteilen über Gut und Böse, in mehr ästhetischen über schön und häßlich, hell und

dunkel usf., aber auch in mehr r a t i o n a l e r Art in dem nun auf-tretenden Gegenstände des R e c h n e n s, Zählens und Vergleichens.

Das mußten die Richtlinien sein, nach denen der erste Unterricht zu erteilen war, immer gedenkend des Wortes unseres verehrten Lehrers: Ein künstlerischer Duktus muß den ganzen Unterricht durchziehen! (Näheres über diese Forderung und ihre Erfüllung in weiterem Umfange besonders in dem Aufsätze von C. v. Heydebrand im Augustheft 1926: Zur Begründung künstlerischer Unterrichtsgestaltung!)

Um das Sprechenlernen im höchsten Sinne und größtem Umfang handelt es sich also in der eigentlichen Schulzeit, das Kind den Weg zu dem „Logos“, dem Welten-Worte, aus dem heraus es gestaltet ist, wieder finden zu lassen, ihn in seinem Inneren wieder zu erwecken, damit es ihn einst wieder hinaus töne mit seiner Stimme in den Chor der Welt. Schön, aber mit einem schmerzlich-entsagenden Ton deutet Robert Hamerling hin auf dieses kosmische Verhältnis des Kindes in dem Gedichte:

Die Kindlein wissen's
Wie's aussieht im ewigen Freudenhain,
Im Himmel, dem hohen, da oben,
Das wissen die Kindlein, die kleinen, allein,
Sie kommen ja grade von droben.







Doch sie können's nicht sagen, unmündig und klein,
Sie müssen's verschweigen indessen:
Und wachsen heran sie und plaudern sie fein,
Dann haben sie's leider vergessen!



Aber wir wollen es versuchen, dieses Himmels-Bewußtsein wieder zu erwecken, und nicht nur dieses, sondern auch die in urfernen E r d e n - Leben erworbenen Kräfte und Fähigkeiten gilt es, wieder wach zu rufen in neuen, verwandelten Formen zu neuem, höherem Leben. In diesem Sinne erzählte ich den Kindern am ersten Schultage eine kleine Geschichte, die ihrem Fassungsvermögen natürlich angepaßt war. Sie sei kurz wiedergegeben: Es war einmal ein Geschwisterpaar, ein Bub und ein Mädchen, die waren noch kleiner als ihr (die Schulkinder!), denn sie gingen noch nicht zur Schule. Sie wären aber zu gerne schon hingegangen, denn sie sahen immer wie-

der, wie die Eltern lasen oder rechneten, die Mutter strickte oder nähte, ältere Geschwister ihre Hausaufgaben machten, zeichneten usf., und das hätten sie auch gar zu gern gekonnt. Da kam eines Abends, als sie schon zu ihrem Schutzengel gebetet hatten und in ihren Bettchen lagen, dieser zu ihnen und sagte, er wolle ihnen helfen; sie müßten aber eine weite Reise mit ihm zurück in den Himmel machen, wo sie ja hergekommen seien. Dann nahm er sie in seine Arme und flog hoch, hoch, an Mond und Sternen vorbei, bis in den Himmel hinein. Dort wurden sie in herrliche Räume geführt. Da waren gleich im ersten wunderbare Bilder und Gestalten an den Wänden zu sehen, die waren aber lebendig, bewegten sich usf., und dann traten sie gar heraus zu ihnen, schwebten und tanzten in wunderbaren Reigen und sangen dazu himmlische Lieder. Das waren aber, wie ihnen der Engel sagte, noch ungeborene Kinderseelen, die erst zur Welt kommen sollten! Die Kinder aber faßten sich ein Herz, nahmen sich bei den Händen, schritten ihnen nach im Takt und Rhythmus und bewegten die Arme wie jene, ja, sie konnten auch die Lieder mitsingen, als sie es erst versuchten. Der Engel aber führte sie lächelnd in ein anderes Gemach, da waren an den Wänden die herrlichsten Geschichten in goldenen Buchstaben zu lesen, die sich von selbst zusammenfügten zu dem, was sie sich nur zu lesen wünschten; denn das konnten sie jetzt auch, und als sie erst die Hand hoben, konnten sie mit dem Finger schon alle Buchstaben in die Luft und an die Wände schreiben, oder die schönsten Figuren zeichnen und die buntesten Bilder malen. Und die tanzenden Englein draußen und die schimmernden Sterne konnten sie zählen und ihre Mengen berechnen, wie sie bald ab- und bald zunahmen, sich teilten und wieder vereinigten usf. Und sie waren sehr glücklich, daß sie das alles so schnell verstanden, und als der Engel sie wieder zum Aufbruch drängte, freuten sie sich, alles, was sie gesehen und gelernt hatten, ihren Eltern zu erzählen und zu zeigen. Auf der langen Heimreise wurden sie aber so müde, daß sie in dem Arm des Engels einschliefen und nicht früher wieder aufwachten, bis die Sonne in ihre Bettchen schien und die Mutter sie weckte. Da sprangen sie schnell heraus, machten sich fertig und wollten den Eltern erzählen und vor allem zeigen, was sie alles im Himmel gelernt hatten — aber, o weh! — sie hatten auf der langen Rückfahrt das meiste wieder vergessen, und schreiben und lesen oder gar rechnen konnten sie nicht mehr, als vorher auch! Der Vater aber tröstete die Weinenden, indem er sagte:

Das macht gar nichts, ihr habt es doch schon einmal gesehen und gekonnt, und nun kommt ihr bald in die Schule, dort werdet ihr alles wieder lernen und euch erinnern an das, was ihr jetzt nur vergessen habt, und werdet es dann noch viel besser können und auch nicht mehr verlieren, so lange ihr lebt! — Aus dieser Stimmung heraus versuchte ich dann, den ersten Unterricht für die Kinder zu gestalten; nach den Angaben Dr. Steiners ausgehend vom **M a l e n**, das heißt, einfachen, reinen **F a r b - E r l e b n i s s e n** in Gegensätzen und Verbindungen, kleinen dramatischen Begebnissen freundlicher oder feindlicher Art usf., schließlich auch gelegentlich in Darstellungen nach Anregungen aus Märchen und Geschichten, nicht eigentlich illustrativ, sondern mehr stimmungsgemäß. Waren so — als Grenzlinien zwischen verschiedenen Farben — die ersten Formen und Linien entstanden, so konnte auch das erste Zeichnen (mit Farbstiften) eintreten, das in einfachsten Linien, geraden und krummen, offenen und geschlossenen, sich wiederholend, durchkreuzend, ergänzend usf. in **f r e i e n** lebendigen Formen — ohne philiströses Ab-Zeichnen von Gegenständen — den Kindern die ersten **F o r m e n - E r l e b n i s s e** vermittelte. Unterstützt und deutlich gemacht konnten diese werden durch ein **Vor-Zeichnen** der Linien mit der Hand — auch mit dem Fuß oder Kopf einmal! — in der Luft, ein Nachbilden mit den Armen, ein Nachschreiten mit den Füßen usf. Auch hier wieder der gelegentliche und wohl berechtigtere Versuch, Figuren und Begebenheiten aus Märchen usf. darzustellen, etwa auch den heiligen Nikolaus, oder Sonne, Mond und Sterne am Himmel, die Krippe mit Maria und Joseph, Engel usf., wobei doch die Farben die Hauptsache waren! Dem Drange, Formen direkt im Tasten und Greifen zu erleben, wurde stattgegeben im plastischen Gestalten in Wachs oder Plastilin, wobei zum Beispiel in menschlichen Gestalten oft charakteristisch ähnliche Formen je nach dem Temperamente in Erscheinung traten!



Mit all dem war der Übergang geschaffen zu den ersten **S c h r e i b**-Versuchen, die ja mit den großen lateinischen Buchstaben beginnen, als den letzten — ach schon so harten und leblosen Nachfahren der alten sinnvoll-lebendigen Bilderschrift einer imaginativ begabten Ur-Menschheit (Hieroglyphen der Ägypter!). Wir begannen mit den **V o k a l e n**, den reinsten Ausdruckslauten des menschlichen Seelenlebens, und wir waren dabei schon unterstützt und begleitet von den Bewegungen der Eurhythmie, der wahren Schrift der Seele! Wir hoben die Arme und streckten sie im Winkel aus in **Bewunderung**





eines Schönen, und zeichneten uns auf der Tafel etwa so:  oder nach der Seite  nach unten  und kamen so, ein Ah! sprechend, zum Buchstaben **A** Wir neigten uns — in Erinnerung an den hellen Glanz im Himmel — in Ehrfurcht und Scheu, in frommer Anbetung vor dem Gottes-Kinde, streckten die sich kreuzenden Arme und Hände in leiser Abwehr, etwa so das Bild nachfahrend  und kamen so zum **E** woraus sich erst später das harte **E** gestaltete. Wir jubelten in Freude und Glück mit unseren kleinen Freunden, uns ganz im Lichte erfühlend, ja selbst ein Lichtlein, ein Kerzlein auf dem Altare des Ewigen, froh-erstaunt ein **J** tönend:  oder lustig auf etwas zeigend in kräftigem Ich-Gefühl:  und das **J** stand vor uns.



Wir rundeten in Sehnsucht nach dem entschwindenden Lichte, im wünschlichen Anblick einer schönen Blume, eines lieben Freundes die Arme, ja den Mund zum **O**:  Wir hoben endlich, im Dunkeln lebend, in weher Sehnsucht, in Schmerz und tiefer Ehrfurcht die Arme von unten nach oben:  = **U**. Oder wir stiegen auch aus tiefem Abgrund, in dem wir schmachteten, von einem violetten **U** über ein rotes **O**, ein schon lichtereres frommes blaues **A** zu einem hoffnungsgrünen **E** und fanden endlich unsere Sehnsucht gestillt in einem hellen gelben **I**.



Anders die **K o n s o n a n t e n**! Da lebt nicht mehr laute Freude oder stiller Schmerz des Menschen-Seelen-Wesens darin, wie in den Vokalen, da lebt bloß unartikulierte Geräuschhaftes, ohne Seele, ohne Klang und Stimme, wie Knochen und Sehnen nur stützend das warme innere Leben: Dort noch ein Stück Himmel mit seiner Musik; hier das harte Brausen und Klappern der irdischen, unterirdischen Mächte — „Tiergeripp und Totenbein“.




Die V o k a l e, so lehrte uns die Erfahrung, die lernen wir in ihrer ganzen Schönheit und Reinheit eigentlich nur im H i m m e l kennen, die K o n s o n a n t e n dagegen mit ihrer harten, wenn auch charakteristischen Häßlichkeit auf der Erde, ja u n t e r der Erde, in der H ö l l e, beim Teufel! Auch zu ihm machten wir unsere Fahrt; denn er ist gar schlau und witzig, ja gelehrt und klug manchmal, und wenn es gelingt, mutvoll bis zu ihm zu dringen (wie etwa der junge Müllerbursche in dem Märchen „Das Glückskind“, der die drei goldenen Haare von seinem Haupte holt! oder mancher anderer!), der kann, wenn er dazu Augen und besonders Ohren aufmacht, demütig, still und wachsam wie die Aneise, manches von ihm lernen, was ihm Glück bringt in der Welt. Wir lernten sogar — mit dem Müllerburschen! — die Konsonanten durch ihn kennen. Denn als dieser auf seinem Rückweg zu dem Brunnen kam, der nach seinem Rate wieder goldenen Wein spendete, da erkannte er in dem Strömen desselben

von Schale zu Schale:  das B, und ebenso sah er in dem Apfelbaum, der wieder goldene Äpfel trug  das B, und so noch in mancherlei Getier und Naturwesen, wie in Bär und Biene, Blume und Berg usf. In dem runden Monde mit seinem freundlichen breiten

Mund , wie schließlich an jedem menschlichen Munde, erblickten wir — summend und brummend! — das M, in jedem Tannenbaum  war ein T, in jedem Haus  das H, in jedem Dach  das D zu sehen.


Ein stolzer Prinz, der verächtlich P-h, P-h machte  war eigentlich nur ein P, ein König mit dem Zepter sogar:  ein K, die Schlange zeigte die S-Form.

Der treue Johannes aus dem Märchen sah vom Schiffe aus in den Wellen  das W, in jedem Fische  das F, in jedem Vogel

  das V . Er selbst aber, am Steuerruder stehend, 
 bildete ein R usf. Überall war bildhaftes Leben.

Aber auch das R e c h n e n, von den kleinen Schulgängern oft gefürchtet, konnte Spannung und Freude bringen, wenn man hinter der Abstraktion der Zahlen den konkreten Inhalt erfaßte und nur an ihn sich hielt. Denn nur die konkreten M e n g e n sind dem Kinde interessant; sie in ihren Veränderungen und Teilungen, ihrem Wachsen und Abnehmen zu verfolgen, kann etwas durchaus Anziehendes haben, wobei nicht nur der Kopf, sondern auch das Herz beteiligt ist.

Um überhaupt einen Begriff von Menge und Zahl zu geben — der übrigens bei vielen aufgeweckteren Kindern schon in einem hohen Maße da ist —, zeichnete ich zunächst — auch wieder in Erinnerung an unsere Himmelsreise — sieben Sternchen auf die Tafel, einen Engel mit erhobenem Arm daneben, so:

 Dazu kam der Spruch:
 Sieben kleine Sternlein stehn im Himmelshaus,
 Da kommt ein dunkler Engel und löscht ein Sternlein aus.
 (Natürlich dann auch mehrere auf einmal usf.) Jedesmal mußte dann mit der richtigen Zahl eingesetzt werden.

Waren alle Sternlein verschwunden, hieß es:
 Kein kleines Sternlein auf dunkler Himmelsbahn,
 Da kommt ein lichter Engel und zündt e i n (zwei etc.) Sternlein an!

Dasselbe wurde auch von den Kindern selbst dargestellt, mit Sternlein an der Stirne; die sich beim Auslöschen rasch umzudrehen hatten usf. Die Begierde, hier mitzuwirken, besonders natürlich den Engel darzustellen, war groß. Die Zahl der Sternlein wuchs natürlich dann auch; manchmal hatten auch die Finger die Rollen darzustellen. Die Ziffern selbst wurden ebenfalls bildhaft entwickelt, etwa so:

$1 = 1, 2 = 2, 3 = 3, 4 = 4, 5 = 5, 6 = 6$

usf. Sogleich danach wurden — ausgehend vom Ganzen! — beim Verteilen von Nüssen, Kastanien usf. die Division und Subtraktion, beim Zugreifen — einmal, zweimal usf. in den Haufen die Multiplikation, zuletzt die Addition den Kindern nahegebracht. Temperamentgemäß konnten dabei verschiedene Stimmungen in diesen Operationen erlebt werden: Das soziale, freudig-Sanguinische beim Austeilen (Dividieren), eine gewisse melancholische Stimmung im Subtrahieren, ein

Cholerisches in dem sprunghaften Wachsen beim Multiplizieren und ein gelassen-Phlegmatisches beim bloßen Hinzufügen, Addieren! Auch die dazu nötigen Zeichen wurde versucht, aus einer bildhaften Anschauung zu entwickeln, so das Minuszeichen — als ausgestreckter Arm (des Engels usf.), wegnehmend, das Pluszeichen + den Gegensatz schon äußerlich zeigend, hinzufügend, die beiden Divisionspunkte : als zwei Säulen eines Tors, durch welches hinaus die zu verteilende Menge (von Äpfeln usw.) an die draußen stehenden Empfänger verteilt wird usf.

„Gehen“ — „Sprechen“ — „Denken“ im angedeuteten Sinne war auch etwas wie das Leitmotiv für jede Stunde, wobei das „Sprechen“ die überragende Stellung innehatte; es wurde versucht, auch die Stunde danach ungefähr aufzubauen: Zuerst die Zusammenfassung und gemeinsame Erhebung im Gebete und einem meist sich anschließenden Liede, dann einige Einzelsprüche für eine Reihe von Kindern, die aus irgendeinem physisch-seelischen Grunde (körperliche Gebrechen, Zerfahrenheit usw.) einen solchen als besondere Kraftquelle für den Tag brauchen, sodann die für alle bestimmten Sprachübungen, ein oder mehrere Gedichte, wobei dieselben oft nur aus dem stumm taktierten Rhythmus erkannt werden müssen. Dann erst das eigentliche Pensum des Tages: Malen, Zeichnen, Plastizieren, Schreiben oder Rechnen, dazwischen immer etwas Eurythmie zur Stärkung und Harmonisierung, und endlich ein Ausklingen wieder in einem Gedicht oder Lied und einem fast täglich erzählten Märchen, der wahren geistigen Nahrung für das Kind in diesen Jahren.

Noch ein Wort über die Temperamente in Beziehung zu den genannten drei Fähigkeiten, zu denen eine sichtliche Zugehörigkeit waltet: Die Kinder, die man als die unruhigsten, rauflustigsten, kurz als die *cholerischen* ansprechen muß, sie leben am stärksten in dem „G e h e n“! Sie sind eigentlich immer „gehende“ Kinder; deshalb wirkt wohl auch alle Eurythmie am stärksten und beruhigendsten auf sie. Die stärkste Beziehung zum „S p r e c h e n“ haben zweifellos die munter schwätzenden *s a n g u i n i s c h e n* Kinder, die sich auch meist mit besonderer Liebe zum Aufsagen, Nacherzählen und Mitteilungen aller Art drängen; sie sind die „sprechenden“ Kinder. Und die stärkste Zuneigung zu einem geruhigen Zuhören oder innigem Nachsinnen und Nachfühlen, aber oft auch zu einem ruhigen Verbinden, Abwägen, Zählen und Rechnen — zum *D e n k e n*! haben in gewisser Beziehung die *m e l a n c h o l i s c h e n* und *p h l e g m a*

tischen Naturen, wenn auch oft noch unter einem dichten Schleier, hinter dem es sich eben gar so gut träumen und — schlafen läßt.

Doch auch sie sind gerufen, wacher und heller zu werden, wie alle ihre Kameraden, sie wandern — wenn auch mit etwas langsamerem Schritte, oft um so sicherer! — vertrauensvoll den gleichen Weg. Und auf sie alle — Schüler wie Lehrer! — blickt in liebevoller Treue, in helfender Kraft das gütige Geistes-Antlitz dessen, dem wir alle unsere Impulse danken: Dr. Rudolf Steiner!

Heileurythmie an der Waldorfschule

G. Dähnhardt

Die Heileurythmie wurde vor einigen Jahren von Dr. Steiner gegeben, nachdem Eurythmie als Kunst auf der Bühne wie in Schulen schon jahrelang gepflegt worden war, als eine zu Heilzwecken spezialisierte und verstärkte Eurythmie. Man hatte die Erfahrung machen können, daß jede Ausübung künstlerischer Eurythmie bis zu einem gewissen Grade gesundend wirkt. Sie ergreift heilend das rhythmische System des Menschen, und Krankheit beruht ja letzten Endes auf einem falschen Rhythmus, einer Dissonanz der Lebensfunktionen oder der Wesensglieder des Menschen. Doch konnte sie als Kunst ihre volle Heilwirkung nicht entfalten, denn Kunst verträgt nicht eine Ausführung, die allzu deutlich wird, sie muß schlummernde Möglichkeiten im Halbdunkel ruhen lassen, oft wirkt sie am stärksten auf das Gemüt, wo sie nur leise andeutet. Hat die Eurythmie aber allein Heilwirkung als Ziel, so muß bis zur letzten Konsequenz ausgeführt werden, was künstlerisch nur gestreift werden darf. So ergab sich die Notwendigkeit, neben der Kunsteurhythmie die Heileurythmie rein zu therapeutischen Zwecken auszubilden. Die Heileurythmie wird jetzt vertreten von der medizinischen Sektion des Goetheanums in Dornach, und dort in der von Frau Dr. Wegman geleiteten Klinik ausgeübt und gelehrt.

Da nun in der Waldorfschule einer der Lehrer zugleich Schularzt ist und Eurythmie obligatorisches Lehrfach, gibt sich die Gelegenheit, bei der medizinischen Behandlung der Kinder, wo es wünschenswert erscheint, auch Heileurythmie zu verordnen. So werden die Übungen der Heileurythmie angewandt, einmal zur Unterstützung der ärzt-

lichen Behandlung bei Krankheiten, dann auch zur Hilfe des Lehrers in den Fällen, wo noch keine Krankheit vorliegt, wo aber die seelisch-geistige Entwicklung eines Kindes durch seine besondere Konstitution gehemmt wird.

Wie pädagogische Eurythmie sich differenziert in die Darstellung von Laut, Ton und Rhythmus an sich, so wird auch therapeutisch entweder Laut, Ton oder Rhythmus angewandt. Von Art und Wirkung einiger rhythmischer Übungen soll hier zuerst gesprochen werden.

Unsere moderne Zivilisation ergreift schon das kleine Kind so stark, daß sich in erschreckender Weise die Fälle mehren, die den werdenden Menschen verhindern, sich so zu entwickeln, daß er sich einmal in rechter Weise ins Leben stellen kann. Sieht man in manche Klasse hinein, so kann man stark davon betroffen werden, daß die gesunden, frohen, lebensprühenden Kinder, an denen die göttlichen Schöpferkräfte frei und ungehindert arbeiten können, nicht in der Überzahl sind. Ein beobachtender Blick findet verschiedene Typen von Kindern, die ihre Organisation verhindert, sich richtig zur Umwelt einzustellen.

Da gibt es zunächst eine Gruppe von Kindern, die durch ihr unruhiges Wesen sofort ins Auge fällt. Sie schießen im Raum hin und her, und wo das nicht möglich ist, irrt wenigstens der Blick herum, die Glieder sind in ständiger, zappelnder Bewegung — sie reagieren stark auf jeden Reiz der Außenwelt. In ihnen fehlt der harmonische Zusammenklang der Lebensfunktionen des Menschen. Um sich klar zu machen, was hier vorgeht, muß man sich die drei Hauptfunktionen des menschlichen Leibes einmal vergegenwärtigen. Sehen wir uns das Nerven-Sinnessystem an, es ist der Sitz alles dessen, was mit wachem, vollem Bewußtsein sich abspielt, was sich entzündet an der Außenwelt. Seine Haupttätigkeit entfaltet es im ruhenden Haupte, denn dadurch, daß das Haupt größtenteils der Bewegung entzogen ist, kann sich bewußter Geist frei darin entfalten. Der Gegenpol dazu ist das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System im unteren Menschen. Daß hier das Willensleben des Menschen lokalisiert ist, kann uns ein Blick auf den Säugling lehren, der, ehe er denken kann, in Strampeln mit Händen und Füßen seine Begierde, seine Willensimpulse ausdrückt. In den regsamen Gliedern des Menschen äußert sich aber ein schlafender Wille. Kein Bewußtseinslicht durchleuchtet die Vorgänge des Willenslebens, die wir erst in der Vorstellung des Gewoll-

ten erfassen können, sie sind uns entrückt wie unser Schlafesleben. So haben wir im ruhenden Haupte regsames, waches Gedankenleben, in regsamen Gliedern schlafenden Willen. Beim gesunden Menschen stellt das rhythmische System, das im Brustmenschen sich zentralisiert, Harmonie und Gleichgewicht her zwischen diesen beiden Polen des oberen und unteren Menschen. Es sorgt dafür, daß etwas von der Ruhe und Besonnenheit des Kopfes das chaotische Willensleben erfassen, daß ein Funke des Willens in die Ruhe des Kopfes hinaufsprühen kann. In ihm selber ist der nie ermüdende Rhythmus, der in Atmung und Blutkreislauf lebt. Er ist nicht in das voll wache Bewußtsein einbezogen, wie der obere Mensch, verläuft aber auch nicht in solchen Tiefen des Unbewußtseins wie die Vorgänge des unteren Menschen. Ist nun die proportionale Kräfteverteilung dieser drei Systeme und ihr Aufeinanderwirken gestört, so treten Anomalien im Menschen auf, die sich bis zu Krankheiten steigern können.

Inwiefern ist nun die Harmonie der Lebensfunktionen bei dem Typus des unruhig zappelnden Kindes gestört? Dieses Kind, das stark an die Außenwelt hingegeben ist, hat viel gelitten von dem Hasten und Treiben der heutigen Zeit. Das Nerven-Sinnes-System, das ihm die Eindrücke der Außenwelt vermitteln soll, ist überanstrengt worden. So geschwächt, kann es nicht Ruhe spendend hinunterwirken in das rhythmische System und das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Das rhythmische System braucht einen Einschlag des oberen Menschen, sonst kann es hypertrophiert werden, ein Eigenleben entfalten. Wie der rhythmische Mensch nicht müde wird, das Herz immer schlägt, das Blut in dauernden Rhythmen durch den Körper kreist, so nehmen nun auch die Gliederbewegungen, die etwas von der Ruhe des Hauptes empfangen sollten, den Charakter der ständigen, unbewußten Bewegung an, die zu Recht besteht im mittleren Menschen, ja sie schlagen bis in den oberen Menschen hinauf, dort die Ruhe in fortwährende Bewegung des Kopfes, der Augen wandelnd.

Wir finden nun in einer Klasse auch stets den entgegengesetzten Typus. Es sind dies Kinder, die wie träumend dasitzen, wenig aufnehmen von dem, was um sie her vorgeht, ganz hingegeben sind dem, was wie im Schlaf und Traum aus ihnen aufsteigt. Die Bewegungen sind ungeschickt, unbeherrscht, die Glieder hängen schwer am Körper, das Temperament ist phlegmatisch-melancholisch. Ihre Wesensart ist mehr dem Innen als dem Außen zugewandt. Hier ist die Verbindung zwischen oben und unten stark gestört. Darum sehen auch

lichen Behandlung bei Krankheiten, dann auch zur Hilfe des Lehrers in den Fällen, wo noch keine Krankheit vorliegt, wo aber die seelisch-geistige Entwicklung eines Kindes durch seine besondere Konstitution gehemmt wird.

Wie pädagogische Eurythmie sich differenziert in die Darstellung von Laut, Ton und Rhythmus an sich, so wird auch therapeutisch entweder Laut, Ton oder Rhythmus angewandt. Von Art und Wirkung einiger rhythmischer Übungen soll hier zuerst gesprochen werden.

Unsere moderne Zivilisation ergreift schon das kleine Kind so stark, daß sich in erschreckender Weise die Fälle mehren, die den werdenden Menschen verhindern, sich so zu entwickeln, daß er sich einmal in rechter Weise ins Leben stellen kann. Sieht man in manche Klasse hinein, so kann man stark davon betroffen werden, daß die gesunden, frohen, lebensprühenden Kinder, an denen die göttlichen Schöpferkräfte frei und ungehindert arbeiten können, nicht in der Überzahl sind. Ein beobachtender Blick findet verschiedene Typen von Kindern, die ihre Organisation verhindert, sich richtig zur Umwelt einzustellen.

Da gibt es zunächst eine Gruppe von Kindern, die durch ihr unruhiges Wesen sofort ins Auge fällt. Sie schießen im Raum hin und her, und wo das nicht möglich ist, irrt wenigstens der Blick herum, die Glieder sind in ständiger, zappelnder Bewegung — sie reagieren stark auf jeden Reiz der Außenwelt. In ihnen fehlt der harmonische Zusammenklang der Lebensfunktionen des Menschen. Um sich klar zu machen, was hier vorgeht, muß man sich die drei Hauptfunktionen des menschlichen Leibes einmal vergegenwärtigen. Sehen wir uns das Nerven-Sinnessystem an, es ist der Sitz alles dessen, was mit wachem, vollem Bewußtsein sich abspielt, was sich entzündet an der Außenwelt. Seine Haupttätigkeit entfaltet es im ruhenden Haupte, denn dadurch, daß das Haupt größtenteils der Bewegung entzogen ist, kann sich bewußter Geist frei darin entfalten. Der Gegenpol dazu ist das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System im unteren Menschen. Daß hier das Willensleben des Menschen lokalisiert ist, kann uns ein Blick auf den Säugling lehren, der, ehe er denken kann, in Strampeln mit Händen und Füßen seine Begierde, seine Willensimpulse ausdrückt. In den regsamen Gliedern des Menschen äußert sich aber ein schlafender Wille. Kein Bewußtseinslicht durchleuchtet die Vorgänge des Willenslebens, die wir erst in der Vorstellung des Gewoll-

ten erfassen können, sie sind uns entrückt wie unser Schlafesleben. So haben wir im ruhenden Haupte regsames, waches Gedankenleben, in regsamen Gliedern schlafenden Willen. Beim gesunden Menschen stellt das rhythmische System, das im Brustmenschen sich zentralisiert, Harmonie und Gleichgewicht her zwischen diesen beiden Polen des oberen und unteren Menschen. Es sorgt dafür, daß etwas von der Ruhe und Besonnenheit des Kopfes das chaotische Willensleben erfassen, daß ein Funke des Willens in die Ruhe des Kopfes hinaufsprühen kann. In ihm selber ist der nie ermüdende Rhythmus, der in Atmung und Blutkreislauf lebt. Er ist nicht in das voll wache Bewußtsein einbezogen, wie der obere Mensch, verläuft aber auch nicht in solchen Tiefen des Unbewußtseins wie die Vorgänge des unteren Menschen. Ist nun die proportionale Kräfteverteilung dieser drei Systeme und ihr Aufeinanderwirken gestört, so treten Anomalien im Menschen auf, die sich bis zu Krankheiten steigern können.

Inwiefern ist nun die Harmonie der Lebensfunktionen bei dem Typus des unruhig zappelnden Kindes gestört? Dieses Kind, das stark an die Außenwelt hingegeben ist, hat viel gelitten von dem Hasten und Treiben der heutigen Zeit. Das Nerven-Sinnes-System, das ihm die Eindrücke der Außenwelt vermitteln soll, ist überanstrengt worden. So geschwächt, kann es nicht Ruhe spendend hinunterwirken in das rhythmische System und das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System. Das rhythmische System braucht einen Einschlag des oberen Menschen, sonst kann es hypertrophiert werden, ein Eigenleben entfalten. Wie der rhythmische Mensch nicht müde wird, das Herz immer schlägt, das Blut in dauernden Rhythmen durch den Körper kreist, so nehmen nun auch die Gliederbewegungen, die etwas von der Ruhe des Hauptes empfangen sollten, den Charakter der ständigen, unbewußten Bewegung an, die zu Recht besteht im mittleren Menschen, ja sie schlagen bis in den oberen Menschen hinauf, dort die Ruhe in fortwährende Bewegung des Kopfes, der Augen wandelnd.

Wir finden nun in einer Klasse auch stets den entgegengesetzten Typus. Es sind dies Kinder, die wie träumend dasitzen, wenig aufnehmen von dem, was um sie her vorgeht, ganz hingegeben sind dem, was wie im Schlaf und Traum aus ihnen aufsteigt. Die Bewegungen sind ungeschickt, unbeherrscht, die Glieder hängen schwer am Körper, das Temperament ist phlegmatisch-melancholisch. Ihre Wesensart ist mehr dem Innen als dem Außen zugewandt. Hier ist die Verbindung zwischen oben und unten stark gestört. Darum sehen auch

die Glieder aus, als ob sie nur zufällig am Körper hängen. Im ruhenden Haupte soll regsamer, wacher Geist leben, in regsamen Gliedern schlafender Wille, wenn in gesunder Weise oben und unten aufeinander wirken. Hier aber findet der Wille nicht die Möglichkeit, den Kopf zu beeinflussen, der Geist strahlt nicht in die Glieder, und das Resultat ist ein schlafender Geist, träge Glieder. Das rhythmische System ist schwach, daher finden wir in dieser Gruppe oft unrythmische Kinder, denen es Mühe macht, sich in musikalischem Takt und Rhythmus zu bewegen.

Nun haben wir in der Heileurythmie zwei Übungen für diese beiden Typen von Kindern, die ausgleichend wirken, wenn sie längere Zeit hindurch täglich geübt werden, und zwar gehen diese Übungen vom Versmaß aus. Im Metrum haben wir einen polaren Gegensatz im Jambus und Trochäus. Das Wesen des Jambus ist anfeuernd, erregend, die Kürze vor der Länge wirkt wie ein Zusammennehmen der Kraft vor der Tat, wie das Anspannen des Pfeiles vor dem Abschneiden. Der Trochäus lebt im Bedächtigen, Lehrenden, Beruhigenden. Die Länge breitet sich aus in verhaltener Kraft, die Kürze verklingt leise und löst, was an Spannung vorausgegangen war. Wir haben also den Jambus erregend, den Trochäus beruhigend, und beim ersten flüchtigen Betrachten könnte man meinen, der Trochäus würde einem unruhigen Kinde gut tun. Man versetze sich aber einmal in Gedanken in eine erregte Stimmung. Sucht man in dieser Verfassung die äußere Ruhe auf, wird man eine große Willensanstrengung brauchen, um die innere Ruhe herzustellen. Sucht man die äußere Erregung, macht man vielleicht einen Gang durch eine belebte Großstadtstraße. so wird der Jambus, der da draußen brandet und den man mitschwingt, schneller das Bedürfnis nach Ruhe hervorrufen. Gibt man dem zappelnden Kind den Trochäus, so wird die Erregung im Augenblick gewaltsam zurückgeschoben, die erregenden Kräfte aber bleiben unbeeinflusst, und nur auf diese kommt es an. Werden sie zurückgestaut, so machen sie sich später um so energischer Luft oder verursachen Hemmungserscheinungen. Gibt man diesen Kindern aber den Jambus — der in bestimmter Weise ausgeführt wird —, so werden die erregenden Kräfte abgefangen und herausgeleitet und machen Raum für die entgegengesetzten Kräfte. Den träumenden Kindern aber wird der Trochäus gegeben, dessen Wesen sie schon so stark in sich tragen. Aus derselben Anschauung heraus werden ja auch in den Klassen die Kinder nicht nach den entgegengesetzten, sondern

nach den gleichen Temperamenten nebeneinander gesetzt, Sanguiniker neben Sanguiniker, Choleriker neben Choleriker usw., bis schließlich die Kraft, die zu stark ist, sich so entfaltet, daß sie sich selber ad absurdum führt.

Von den Übungen, die indolente Kinder wecken helfen, seien noch zwei weitere beschrieben. Die eine ist eine Ausführung der eurythmischen Bewegungen für ja und nein mit den Füßen. Nun ist in jedem ja oder nein, das wir aussprechen, ein Urteil enthalten. Indem aber die Füße die charakteristische eurythmische Bewegung für Bejahung und Verneinung ausführen, strahlt das Urteil mit verstärkter Kraft hinauf und wirkt aufweckend auf das Gedankenleben. Die Bewegungen müssen sehr schnell ausgeführt werden, und dies hat noch eine Nebenwirkung. Die Füße werden geschickter, und das Geschicktmachen der Gliedmaßen, der Hände und Füße, spielt eine große Rolle im Anregen der Denktätigkeit. Dr. Steiner wies oft darauf hin, daß die Art, wie ein Mensch die Hände bewegt, Schlüsse zuläßt auf die Art seiner Gedankenbildung, daß durch Handarbeit das Denken gefördert werden kann, ja, daß durch das Geschicktmachen der Füße ein Verständnis geometrischer Formen geweckt werden kann, wo es fehlt. Diese Dinge werden unmittelbar einleuchtend, wenn man im Laufe der Zeit an der Art, wie ein Kind bei dieser Übung geschickter wird, ablesen kann, wie auch die Fähigkeit wächst, den Lernstoff der Klasse zu verarbeiten.

In ähnlicher Art wirkt auch die Ausführung von Alliterationen. Versetzt man sich in die Zeit, in der die Alliterationen lebten, in der die Heldengesänge vorgetragen wurden, so stand ja der Barde nicht wie ein heutiger Sänger still auf dem Podium, sondern er begleitete den Gesang mit rhythmischen Schritten. In der ständig wiederkehrenden Alliteration lebt ein stark Willenshaftes, und willenshaft, wie ankämpfend gegen Wind und Sturm, müssen wir uns diese rhythmischen Schritte denken. So werden sie auch von den Kindern ausgeführt, auf jeden alliterierenden Laut ein fester Schritt, und wo ein betontes Wort nicht alliteriert, setzt der Schritt aus, stehend wird der Vokal dafür eingesetzt. Dieses plötzliche Anhalten ist eine besonders starke Willens- und Konzentrationsschulung. Geht es doch diesen mehr passiven Kindern meist so, wie dem Purzelbaum im Morgensternschen Gedicht, der so beweglich klagt: „Ich schieße nicht, es schießt mich!“ Und sie schießen gar zu gern über den anzuhaltenden Schritt hinweg. Sobald aber eine Alliteration gut „gekonnt“ wird,

muß man sie wechseln, um neue Schwierigkeiten überwinden zu lernen. Von dem augenblicklichen Gefühl der Kraft und inneren Geschlossenheit, das die Alliterationen geben, kann man sich leicht überzeugen, wenn man sie auf diese Art und Weise ausführt. Sollen diese Übungen aber umgestaltend und weckend auf die beschriebenen Kinder wirken, so müssen sie schon längere Zeit hindurch täglich ausgeführt werden, man muß mit ein bis zwei Jahren rechnen, bis man einen Erfolg sehen kann. Dann wird aber so manches Kind von seinen inneren Hemmungen befreit und ganz anders fähig, an der Außenwelt, am Leben in der Klasse teilzunehmen, wie vorher.

Nun ist es eine merkwürdige Tatsache, daß oft eine sehr viel schnellere Wirkung sogar bei schon vorhandenen Krankheiten, bei Schmerzen verschiedener Art sich einstellt, wenn man Übungen machen läßt, die vom L a u t ausgehend in den menschlichen Organismus eingreifen. Es fällt aber naturgemäß dem heutigen Bewußtsein sehr schwer, sich vorzustellen, in welcher starker Art eine öfters ausgeführte Lautgebärde auf den Körper wirken kann. Hat man die Erfolge vor Augen, so kann man zwar die Wirkung nicht leugnen, doch mag ein Verständnis des Warum nicht leicht sein, wenn man nicht mit der Eurythmie vertraut ist, denn in unserer Zeit haben die meisten Menschen das unmittelbare Verhältnis zum Laut an sich verloren. Sprachforscher von Ruf nehmen den Laut nur als Bestandteil eines Wortes, das Zeichen ist für einen Begriff, einen Gegenstand. Da wird der Laut als Mittel geachtet, nicht als Schöpferkraft. Daß frühere Zeiten anders empfanden, beweisen uns alte Dokumente genugsam, beweist uns vor allem der Anfang des Johannes-Evangeliums, wenn er als Realität genommen wird. In einzelnen Menschen hat sich wohl ein lebendiges Verhältnis zum Laut erhalten, wie wir noch bei Fichte die Gesinnung finden, daß Worte Leben sind und Leben schaffen. Eurythmie soll aber in a l l e n Menschen die Empfindung für den Geist der sich im Laut, im Wort offenbart, wieder erwecken. Als Kunst-eurythmie soll sie ihn in Schönheit offenbaren, in pädagogischer Eurythmie durch ihn lösen, was infolge der Aufnahme intellektualistischer Bildung sich verhärten will, in der Heileurythmie tiefer liegenden Schäden entgegentreten. Wie kann nun Eurythmie den Laut wieder beleben? Der Laut wird hervorgebracht durch Bewegungen und Bewegungstendenzen im Kehlkopf und seinen Nachbarorganen. Was in ganz frühen Zeiten sich als Geste auslebte, ist hineingeschwunden in diese Kehlkopfbewegungen. Völker, die auf der Höhe

der Zivilisation stehen, gestikulieren nicht mehr. Es werden diese äußerlich nicht sichtbaren Bewegungen des Kehlkopfes jetzt metamorphosiert und zurückübertragen auf die Bewegungen der Glieder, sie bleiben aber in innigstem Zusammenhang mit der **Wirken s - k r a f t** der Laute selbst. Nun gibt es gewisse Dinge, die auch heute noch im Bewußtsein aller Menschen leben. Das ist zum Beispiel ein Gefühl für den Empfindungsgehalt der Vokale. Daß Vokale im Gegensatz zu Konsonanten stehen, daß sie eindeutig Empfindungen offenbaren, kann man noch deutlich am Ausruf, der Interjektion ablesen. Dort steht der Vokal allein, höchstens mit dem Hauchlaut gepaart, und drückt rein und unvermischt das ihm innewohnende Gefühl aus. Es ist selbstverständlich, daß man nur ein ah aussprechen kann, um das Staunen auszudrücken, und es wird niemandem einfallen, daß man, um Verwunderung auszudrücken, etwa hu oder ei sagen könnte. Ah, oh, hu, he, hihi — als Interjektion offenbart der Vokal noch sein ursprüngliches Wesen. Man wird von hier aus verstehen: Der tönende Laut ah und das Gefühl des Staunens im Menschen, sie gehören zusammen, eins wäre ohne das andere nicht denkbar. So sagt uns das A von sich, wenn wir es aussprechen: „Ich bin ein in Bewunderung und Staunen der Welt mich öffnendes Wesen.“ Das A ist der Laut, der zu hinterst im Gaumen gebildet wird, der erste der Vokalreihe, und wie beim Aussprechen des A der Kehlkopf sich öffnet, um die Atemluft ausströmen zu lassen, so öffnen sich die Arme des Menschen der Welt wie in einem ersten Erstaunen in der eurythmischen Gebärde des A. Ist die Verbindung der Gebärde mit dem Empfindungsgehalt des Lautes aber eine organische, offenbart die Gebärde das Wesen des Lautes, so muß die Gebärde auch teilhaben an der **Schöpferkraft** des Lautes, sie muß **wirken** können. Dies an vielen Lauten zu zeigen, ist im Rahmen eines Aufsatzes nicht möglich. So können hier nur einige Beispiele folgen. Man versetze sich noch einmal in das Wesen des A. Man sieht den Menschen im Anfang der Entwicklung, noch nicht heimisch auf der Erde, noch erdenfremd. Über ihm die Reiche, von denen er herabgestiegen ist, unter ihm die niederen Reiche. So öffnet er sich der Welt im ersten Erstaunen, das, wie die Griechen noch wußten, der Anfang der Weisheit ist, der Anfang dazu, als **Mensch e r k e n n e n d** sich den Dingen gegenüber zu stellen. Was zunächst unter ihm liegt, was ihn herabziehen könnte, das Tierreich, wehrt er ab. Im A wird der Mensch erst **M e n s c h**. So wird man verstehen können, was der Laut A dem

Menschen als Heiler sein kann. Haben wir ein Kind, das nicht recht Mensch werden will, dem es nicht gelingt, die Dinge der Welt begreifend zu erfassen, das sich benimmt wie ein kleines Tierchen, da muß uns das *A* zu Hilfe kommen. Es muß sich intensiv mit der Kraft, mit dem Wesen des *A* verbinden, damit dieses ihn leite durch das Staunen zu einem menschenwürdigen Stehen in der Welt.

Gehen wir zum Laut *U* über. Als Interjektion *hu!* offenbart er uns Furcht, Kälte, Erstarren — ein Verbundensein mit einem Furchterregenden. Geht man dem intimsten Gefühl des *U* nach, so liegt nicht Furcht mit Abwehr verbunden zugrunde, sondern Furcht vor etwas, das zu uns gehört, das wir empfangen. Wie nun alles Erstarrende, Kristallisierende mit den Erdenkräften zu tun hat, so auch der Laut *U* mit der Schwerkraft der Erde. Er wird sprachlich gebildet mit weit vorgeschobenen Lippen, eurythmisch zeigt die Gebärde die Arme eng aneinandergelegt, wie erstarrt, weil vom Körper gestreckt, das Verbundensein und Entfliehenwollen in der Geste andeutend. Die Füße stehen in geschlossener Stellung fest auf der Erde oder deuten das Sich-Heruntersenken in die Schwerkraft an in dem Augenblick, wo nach dem Sprung die Füße die Erde wieder berühren. Macht man all diese Empfindungen in sich rege, so kann man dadurch eine Brücke schlagen zum Verständnis der heileurythmischen Wirkung dieses Lautes. Er wird überall angewandt, wo das Verhältnis zur Erdschwere nicht das Rechte ist. Besonders bei Müdigkeit beim Stehen, bei Senkfuß, überhaupt in allen Fällen, wo der Körper den Eindruck macht, als zöge ihn die Schwere zu stark herunter. Man kann sich einen Begriff bilden von der starken Einwirkung dieses Lautes, wenn man erfährt, wie von zwölf Kindern, die durch Senkfuß viel Schmerzen hatten, durch eine *U*-Übung im Zeitraum von ein Viertel bis drei Viertel Jahren über die Hälfte vollkommen von ihren Schmerzen befreit wurden, ohne irgendwelche andere Mittel, sogar unter Weglassung der Einlage, die sie trugen. Hier kann man unmittelbar das Wesen eines Lautes erleben, das heute noch, wie einst, schaffend wirkt und heilt.

Wenn die natürliche Empfindung, die sich in Interjektionen eindeutig zeigt, die Brücke schlagen kann zum Verständnis des Vokals und seiner therapeutischen Bedeutung, so ist nun der Konsonant heute noch schwerer zu fassen. Doch gibt es auch hier Anknüpfungspunkte. Der Konsonant offenbart nicht wie der Vokal ein aus der Seele dringendes Gefühl. Dem unmittelbaren Empfinden kann sich

nur ein Vokal entringen, niemals ein Konsonant. Wir müssen ihn am anderen Pol suchen, in der Außenwelt. Die bildet er nach als Plastiker. Dies kann man schon in der Aussprache erleben — formend und plastizierend gebraucht man die Sprachwerkzeuge bis zu den Lippen hin beim Bilden von Konsonanten. Entsprechen die Bewegungen der Organe beim Konsonantieren der Plastik der Außenwelt, so müssen ihr auch die eurythmischen Bewegungen folgen: Windeswehen und Wellenwogen — die wellende Bewegung \approx , kann unmittelbar erlebt werden, auch das Zickzack der zuckenden Blitze \geq . Aus dem rhythmischen System, dem Musiker im Menschen, tönt der Vokal, im rhythmischen Menschen ist der Mensch als Seele in sich selbst geschlossen, seine Empfindungen tönt er durch den Atem in die Vokale hinein. Im Nerven-Sinnen-System, im ruhenden Haupte, wendet er sich zum Geist. Im Stoffwechsel-Gliedmaßen-System verarbeitet er in der Verdauung die Stoffe der Außenwelt, durch die Gliedmaßenbewegungen geht er hin zu den Dingen der Außenwelt und arbeitet sie um, gestaltet sie. So wird es nicht wundern, daß Rhythmus und Vokal am stärksten das rhythmische System beeinflussen, der Konsonant aber hauptsächlich das Stoffwechsel-Gliedmaßen-System, besonders die Verdauung im weitesten Sinne, dann aber auch alles, was mit der Plastik der Organe zusammenhängt.

Für Beispiele hierfür sei auf den Aufsatz von Dr. Bockhold in Heft 4/5 der *Natura** verwiesen, da die Erläuterungen stark ins Medizinische gehen müssen, und besser vom Arzt als vom Eurythmisten gegeben werden. Es soll hier nur ein Beitrag gegeben werden zu dem Bild der Waldorfschule, das sprechen soll von all dem, was Rudolf Steiner als Befruchtung der Pädagogik gegeben hat zur Erkenntnis der Verbindung und Durchdringung des Physisch-Leiblichen des Kindes mit dem Seelisch-Geistigen, aus deren Vereinigung uns erst das wahre Menschenbild hervorleuchtet.

* *Natura*. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde. Herausgeber: Die medizinische Sektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach bei Basel, Heft 4/5 über Heilpädagogik.

Jahreswende

Den Kindern der Klasse 4a zum Schulbeginn im neuen Jahr erzählt

Caroline von Heydebrand

Liebe Kinder!

Es war an jenem Abend, den man als letzten im alten Jahr den Sylvesterabend nennt. Kalt und hart war die Erde, wie beschneite Erdhügel ragten die Bäume empor, gelbgraue Wolken zogen dicht über sie hin. Kein Stern war zu sehen. Wie eine vom Sternbaum der Himmelshöhen abgeschnittene Blüte war die Erde, einsam, verwelkt, verdorrt. Ein Seltsamer schritt über die Erde. Er war groß und so hager, daß seine Knochen zu jedem Schritte eine harte Musik klapperten. Mit bloßen Füßen ging er über die kalten Steine und freute sich, wenn ihm die Kälte ins Mark drang. „Mein ist die Erde, mir gehört sie zu, alles, alles gehört mir!“ so sprach er grinsend. Kam ein Vöglein dahergeflattert, so blies er es an mit eisigem Hauch, da sank es ihm erstarrt in die Knochenhand. Hüpfte ein Häslein über den Schnee, er hauchte es an, und erfroren lag's am Wegesrand. Aber er freute sich: „Alles soll mein sein.“ Wie er so im Dunkel des beschneiten Waldes schritt, kam ihm eine Frau entgegen; so groß war sie wie er, hatte ein dunkelblaues Gewand an, das schwer an ihren Füßen niedersank; wo sie aber ging, da teilten sich die dichten gelben Wolken über ihrem Haupte. Sterne leuchteten hervor, ihre Strahlen woben eine Silberkrone um ihren Kopf, sie strömten wie silberne Bäche an den blauen Falten ihres Mantels zur Erde hernieder. Der Seltsame zürnte, daß noch ein Wesen außer ihm sein Gebiet durchwanderte und blieb stehen, die Frau blieb auch stehen und lehnte sich an den Stamm einer gewaltigen Buche. Sie blickte zum Himmel auf, die funkelnden Sternenstrahlen bildeten eine Silberbrücke vom Himmel zu ihrem Herzen. Der Himmel öffnete sich, aus goldenem Glanz trat ein kleines Kind hervor. Mit rosigen Füßen stieg es die Sternenbrücke hernieder, rechts und links geleitet von Engeln mit schimmernden Flügeln. Es stieg in die Arme der Frau und legte sich an ihrem Herzen nieder. Ein warmes, goldenes Scheinen ging von ihm aus. Es wurde hell im Walde. Der Zorn des Seltsamen wuchs riesengroß: „Wie werde ich die Mutter und das Kind vernichten? Sie sollen nicht leben. Nur mir gehört die Welt,“ war sein einziger Gedanke. Da trat die Frau auf ihn zu: „Ich bin müde und möchte

rasten, ehe ich die Wanderung mit dem Himmelskinde beginne. Denn es wächst schnell und wird kräftig und groß werden. Dann wird mir die Last schwer.“ „Ich weiß eine Stelle, wo ihr ruhen könnt!“ rief der Seltsame rasch. Er führte Mutter und Kind auf das freie Feld, wo ungehindert der eisige Nordwind blies. „Hier werden sie erstarren“, dachte er froh, „dann ist die Erde wieder mein allein.“ Auf dem Felde war ein Hügel, auf diesem stand ein Birkenbaum. Der Seltsame trat an den Baum, berührte alle seine Zweige mit den harten Händen, blies sie an. Da erstarrte der Schnee auf ihnen, wurde zu Eis. Wie funkelnde Kristalle hingen alle Zweige zur Erde. Blies der Nordwind hinein, so sang es und klang es, aber die Ästlein brachen ab und fielen zu Boden. Das Kindlein freute sich am Klingen und Schimmern, es achtete nicht des bösen Todes, der die Zweige knickte. Hoch empor hob es die Mutter in den Baum, daß seine Händlein die Eiszapfen alle streicheln möchten. Wo aber sein warmes Händchen die Zweige berührte, da schmolz das Eis, da taute der Schnee, da sprangen die harten braunen Schalen, grüne Blättchen krochen hervor. Ein zarter grüner Schimmer lag über dem Birkenbaum, Vögel kamen aus dem Wald, zwitscherten in den lebendigen Zweigen. Der Seltsame konnte sie nicht vertreiben, er scheute die goldene Wärme, die von dem Kinde ausging. Da blies er mit aller Kraft seines eisigen Hauches auf den Boden unter dem Bäumchen. Es wurde ein kristallener Thron, und höhnisch wies er die müde Frau an, sich auf ihm niederzulassen. Das Kindlein freute sich an dem glitzernden Fußboden, durch den man die Grashälmchen schimmern sah, es glaubte, der seltsame Alte wollte mit ihm spielen, und mit aller Kraft blies es auch auf den eisharten Boden, wie es ihn hatte tun sehen. Von seinem warmen Hauche borst das Eis, der Schnee schmolz, unzählige Bächlein liefen plaudernd und plätschernd hinunter ins Tal. Da jubelte das Kind, aber der Seltsame zürnte und legte im Zorn eine große gelbe Knochenhand auf den Boden, daß die braune Ackerkrume zu Stein erstarren möchte. Lieblich lachend aber legte spielend das Sternkinde sein Händchen auf die Knochenhand, sie zuckte zurück, wie von heißestem Feuer verbrannt, und schnell, wie der Blitz, sprang der Seltsame aus dem Leuchtebereich des Kindleins in die kalte Finsternis zurück. Es schlug lächelnd mit dem Händchen die braune Erde, da kamen grüne Grasspitzen hervor, Samenkörnlein platzten, Gnomen schauten zwischen Steinen hervor, schoben Blumenstengel in die Höhe, Blätter entfalteten sich, Blüten öffneten sich. Elfen um-

flügelten sie. Alle tranken das warme goldene Sonnenlicht, das vom Kinde ausstrahlte. Die Mutter saß auf grünem Grase, hielt auf dem Schoße das Kind, das sich nach allen Seiten spielend zu den Blumen neigte. Der Seltsame wagte nicht zu nahen, wo der Lichtglanz erlosch, stand er zornig in Eis und Dunkel. Über dem blühenden Hügel aber webten die Sternenstrahlen und rieselten silbern an den blauen Mantelfalten der Mutter zur Erde herab. „Komm“, sprach sie, „wir müssen die Erdenwanderung beginnen.“ Sie hob das Kind an ihr Herz, wo es wie eine Sonne leuchtete, und schritt mit ihm in die Nacht hinein. Es wandte sich zurück, lächelte und winkte dem Bäumchen, den Blumen und allen seinen Spielgesellen zum Abschied zu.

Kaum war es fort, trat der Seltsame hastig herzu und blies hinein in die Blütenpracht. Da welkten die Blütenblättchen, braun und tot hingen die Zweige, Gräser und Blumen erstarrten, Gnomen und Elfen krochen unter die Erde. Er schüttelte das weiße Tuch, das er um den Leib geschlungen hatte, Schnee und Eis bedeckten gleich den Hügel, der noch eben so frühlingströhlich gegrünt hatte. Die Vögel fielen wie erstarrte Federbällchen zu Boden. „Alles ist mein, wieder ist die Erde wie eine vom Sternenbaum geschnittene, verdorrte Blüte,“ rief er voller Zufriedenheit und schritt in den finsternen Winterwald zurück.

Aber sein Hauch hatte den obersten Zweig des Birkenbäumchens nicht getroffen, einige grüne Blätter waren am Leben geblieben. Ein Vöglein wiegte sich zwischen den zartgrünen Blättchen und sang:

„Erdenmutter trank Sternentau,
Sonnenliebe wärmte die Au.
Lebensgaben aus Gottesmacht
Hat uns das Himmelskind gebracht.
Tod, dein Sieg kann nicht bestehn,
Erdenblüte wird auferstehn.“

Jahreswechsel

Den Kindern der Klasse 3a erzählt

Clara Düberg

Ein Kindlein kniete vor Gottes Thron. Und Gott segnete es und sprach: „Gehe nun hin und säe und ernte und dann kehre heim zu mir.“

Mit zarten Füßchen machte sich das Kindlein durch die Gezelte des Himmels auf den unbekanntem Weg zur Erde. Da trat ihm eine gebeugte Gestalt entgegen, schleppenden Ganges schritt sie einher. Auf dem Rücken trug sie zwei Säcke; der eine wollte sie schier erdrücken, der andere aber zog sie empor.

„Wer bist du?“ fragte das Kind. —

„Ich bin das vergangene Jahr.“ —

„Was trägst du in den zwei Säcken?“ —

„Ich sammelte Erdenleid, ich sammelte Erdenfreud.“

„Woher kommst du?“ —

„Ich komme von dort, wohin du gehst.“ —

„Wohin gehst du?“ —

„Ich gehe dahin, woher du kommst.“ —

Und das alte Jahr legte segnend seine Hand auf des Kindleins Haupt; dann schritten beide nach entgegengesetzten Richtungen davon.

Es saß die Liebe auf goldenem Stuhl . . . *

Den Kindern der Klasse 6a erzählt

Clara Düberg

Die Liebe, die große Liebe, die da ist die Allergrößte, sie saß auf goldenem Stuhl, umstrahlt von eigener Helle, durchglüht von eigener Glut.

Und sie sandte ihre Strahlen aus, ringsumher, überall hin. Da war kein Stückchen Welt, kein einziges, das nicht von einem Strahl der Liebe getroffen wurde.

Und sie, die Allergrößte, begann zu sprechen, und ihr Wort schwebte dahin, getragen von ihren Strahlen. Und kein einziger

* Entstanden ist dieses kleine Bild nach Erläuterung eines mathematischen Problems in einer Lehrerkonferenz durch Dr. v. Baravalle.

Strahl war da, der nicht das Wort der großen Liebe trug; und ein jeder Strahl traf sein Stück Welt mit seinem Liebewort.

Es war aber das Wort der Liebe wie das Rauschen und Brausen von großen Wassern, und es erklang so: Kommet, kommet, kommet! Kommet her zu mir, ihr alle! Ich will euch speisen, ich will euch tränken, denn mein Herz ist übergovoll!

Unter dem gewaltigen Brausen und Rauschen erzitterten die Strahlen und machten die Welt erbeben, und überall begann ein mächtiges Regen, ein herzliches Strömen der Liebe entgegen, der Liebe, der Allergrößten.

Und die Liebe saß da auf goldenem Stuhl und zog zu sich heran die ganze Welt und ordnete sie um sich herum in die Höhe, in die Tiefe, in die Weite, in die Breite, in die Nähe, in die Ferne, nach Norden, nach Süden, nach Ost, nach West, ordnete sie in unzähligen Kreisen, in großen und kleinen, in kleinsten und größten; der Mittelpunkt eines jeden Kreises aber war das Herz der großen Liebe.

Und ein übergroßes Jubeln und Jauchzen, Lobsingen, Frohlocken und Preisen hub an, kein Stückchen Welt blieb still und stumm, und alles, alles, alles, alles kreiste um das leuchtende, glühende, strahlende Herz der Liebe, der Allergrößten.

Von „Sieben-Bergen“

Den Kindern der Klasse 3a erzählt

Clara Düberg

Mitten in der Schulzeit war ich einmal genötigt, ein paar Tage zu verreisen. Als ich wieder da war, las ich bei Beginn des Schulunterrichts in den Augen der Kinder ein leises Fragen; sie waren nicht gewöhnt, daß ich sie verließ und sie nicht wußten, wo sie mich suchen könnten.

Also erzählte ich ihnen:

Im Reiche Schneewittchens war ich zu Gast, bei den sieben Zwergen, zwischen den sieben Bergen.

Ich trat in das Häuschen. Oh, wie kühl, wie schattig, wie frisch war es da! Ein weicher, grüner Teppich bedeckte den Boden, die Wände waren aus grüngoldenem Blattgitterwerk, eine grüne Kuppel bildete das Dach. Und ganz still war es drinnen, ganz feierlich, aber dennoch voll geheimnisvollen, tausendfachen zarten Lebens. Und

Blumen blühten ringsum, blaue, rote, gelbe, und ein vielstimmiger Vogelchor jubelte und schmetterte.

Zwischen den Bergen aber eilte der Wasserfall zu Tal, ein gar wundersamer Wasserfall. Der war geworden aus den vielen, vielen Tränen, die geflossen waren aus den Augen der Zwerge, aufsteigend aus ihren Herzen, als das geliebte Schneewittchen tot im Sarge lag. Die Tränen der guten Zwerge waren eingedrungen in die dunkle, harte Erde, waren dann als ein klarer Bach wieder zutage getreten und hatten sich in jähem Fall hinabgestürzt in das Tal. Und dann — — dann war der Freudentag gekommen, der Wundertag, jener Tag, an dem Schneewittchen zu neuem Leben erwacht war. O Glück! o Seligkeit! Da vergaß der Wasserfall, daß er zu Tal wollte: verweilen wollten die Tränen, wollten Schneewittchen sehen, wollten ihm in die Augen schauen, wollten in den Leuchtesternen den eigenen Glanz erblicken. Und endlich, als sie versuchten, sich loszureißen von dem lieblichen Anblick, da konnten sie nicht von der Stelle — sie waren zu Blumen geworden, zu glänzenden Blütensternen. Eng aneinandergedrängt standen sie da, ein schneeweißer Blütenbach. —

Im Winkel zwischen zwei Bergen, da hing auf einem Baume gar herrliches Geschmeide: Ketten und Ringe, Spangen und Schnüre, Schnallen und Gürtel aus lauterem Gold. Das hatten die Zwerge geschmiedet in ihrer unterirdischen Werkstatt. Aber nicht wie sonst hatten sie es unter der Erde aufgespeichert; an jenem Tage des Glückes hatten sie es heraufgebracht und in die Zweige des Baumes gehangen, den Menschenkindern zur Freude.

Gar lieblich wanderte es sich in Schneewittchens Reich. Durch die Tränen der Zwerge war die harte Erde weicher geworden und sanft, und gar wohligh ruhte jetzt der Fuß auf ihr.

Die Zwerge aber waren unten in ihrer Werkstätte fleißig bei der Arbeit; sie schmiedeten emsig; hell tönnten die Schläge ihrer Hämmer nach oben.

Was schmiedeten sie unter so hellen Schlägen? Was gab so frohen, reinen Klang? Ein goldenes Kettlein war's, und ein goldenes Herzlein hing daran. Für wen war's bestimmt? Für Schneewittchens wunderliebliches, holdseliges Töchterlein. — — —

„Wo sind die sieben Berge?“ fragten die Kinder. „Können wir nicht auch einmal hin?“ — „Gewiß könnt ihr hin, aber ihr selber müßt sie suchen und finden, und ich wünsche, daß euch dabei ein ebenso guter Führer beschert sein möge wie mir.“

Die 5. Erziehungstagung der Freien Waldorfschule „Erziehung als Kulturproblem der Gegenwart und die Bildung des Erziehers“ findet in Stuttgart statt vom 8.-12. April 1927

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. 157 Seiten. 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.—

Neu: Zweite Mappe der Geometrie in Bildern. Pythagoreischer Lehrsatz mit Erläuterungen. In grauer 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. Daurmer (mit Klavierbegleitung) | " | —,80 |
| Aus Op. 5 u. Op. 9 | Zwei Klavierstücke | " | —,80 |
| | Chorbuch, alte und neue Lieder für gemischten Chor | " | 1,80 |
| Neu: C. F. Meyer: | Hussens Kerker, Dreistimmiges Madrigal für Sopran, Alt und Bariton | RM. | —,40 |

FR. HÄRTLIEB

Die freie Waldorfschule in Stuttgart. In „Beilage zur Württembergischen Lehrerzeitung“ 1926, Nr. 9 Preis RM. —,20

Das Wichtigste aus der pädagogischen Literatur

Fortsetzung

DR. CAROLINE v. HEYDEBRAND

Gegen Experimentalpsychologie und -Pädagogik. Der Kommende Tag A.-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.—

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

Waldorfschule, (Aufsätze von Lehrern derselben). Sonderheft der Zeitschrift „Neuzeitliche Schularbeit“, herausgegeben von Erich Thies, Verlag R. Herrosé, Wittenberg, Bez. Halle Preis RM. —.80

Über Heilpädagogik Heft 4/5 der Zeitschrift: *Natura*. Eine Zeitschrift zur Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlicher Menschenkunde. Herausgeber: Die medizinische Sektion der freien Hochschule für Geisteswissenschaft am Goetheanum, Dornach bei Basel. Oktober/November 1926 . Preis RM. 1.60

Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V. Stuttgart. Von älteren Heften sind noch die Nummern 4/5, 6, 7, 8 zum Preis von RM. —.50 für das Heft erhältlich.

Alles zu beziehen durch die
FREIE WALDORFSCHULE

STUTT GART, KANONENWEG 44

Postscheckkonto (Verein für freies Schulwesen Waldorfschulverein)
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 Hilbert Steffen, in Dornach (Schweiz).

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

„**Die Drei**“. Monatschrift für Anthroposophie, Dreigliederung und Goetheanismus. Schriftleitung Dr. Kurt Piper und Dr. Erich Schwesbch. Herausgeber: Anthroposophische Gesellschaft in Deutschland.

Weitere

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