

E 20 546 E

Erziehungs- kunst

10 Jahre Rudolf Steiner-Schule Wien

Die erste Rechenstunde

Von der Gesinnung des Erziehers

Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen

Monatsschrift zur Pädagogik
Rudolf Steiners

9 | September 1976

Herausgeber: Bund der Freien Waldorfschulen
 Die Erziehungskunst ist gleichzeitig Organ der Pädagogischen Forschungsstelle
 beim Bund der Freien Waldorfschulen e. V., der Vereinigung „Freunde der
 Waldorfpädagogik e. V.“ und der Vereinigung der Waldorfkinderergärten e. V.
 Schriftleitung: Dr. Helmut von Kùgelgen, Dr. Manfred Leist
 D 7000 Stuttgart 1, Haussmannstraße 46, Tel. (07 11) 23 29 96
 Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser

INHALT

Die erste Rechenstunde	<i>Prof. Ernst Schubert,</i> <i>Bielefeld</i>	369
Wirtschaftsstufen · Bewußtseinswandel · Sternens- wirken. Zum Geographieunterricht der Oberstufe	<i>Dr. Hermann Göpfert,</i> <i>Bramsche</i>	379
Von der Gesinnung des Erziehers	<i>Manfred Herrmann,</i> <i>Loheland</i>	384
Erinnerungsbilder an die erste Rudolf Steiner-Schule in Wien	<i>Prof. Friedrich Hiebel,</i> <i>Dornach</i>	388
Aus der Geschichte der Rudolf Steiner-Schule in Wien	<i>Dr. Elisabeth Gergely, Wien</i>	390
Abbildungen von der Wiener Schule		393
Schüler, Eltern, Lehrer an der Wiener Rudolf Stei- ner-Schule. Eine unvollständige Darstellung	<i>Tobias Richter, Wien</i>	397
Friedrich Thetter. Anthroposophisch-pädagogische Arbeit mit Kindern in den zwanziger Jahren in Wien	<i>Dr. Doris Rosenstingl, Wien</i>	399

LITERATURHINWEISE – BUCHBESPRECHUNGEN

Ein neues Buch: »Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule. Malen und Zeichnen« (Margrit Jünemann, Fritz Weitmann)		
Motto	<i>Rudolf Steiner</i>	403
Zum Geleit	<i>Ernst Weißert, Stuttgart</i>	404
»Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen. Ver- suche und Erfahrungen« (Hg. Freie Pädagogische Vereinigung Bern)	<i>Martin Keller, Stuttgart</i>	406

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Von der Öffentlichen Pädagogischen Sommertagung 1976	<i>E. W.</i>	407
Ein Waldorfkinderergarten in Windhoek	<i>Rupert Bräunlich,</i> <i>Kapstadt</i>	408
Berichtigung		409

Die „Erziehungskunst“ erscheint monatlich und kann durch jede Buchhandlung oder durch den Verlag direkt bezogen werden. Jahresabonnement DM 28,- zuzüglich Porto (Inland: DM 4,-; Ausland: DM 6,-), Einzelheft DM 2,50. Das Abonnement kann nur zum 30. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von vier Wochen gekündigt werden. Konten: Postscheck Stuttgart 160 11-70 7, Commerzbank Stuttgart 7 760 440. Zur Zeit ist die Anzeigenpreisliste Nr. 6 vom 1. 1. 1975 gültig. ISSN 0014-0333

Verlag Freies Geistesleben · 7000 Stuttgart 1 · Haussmannstraße 76 · Telefon (07 11) 28 32 55

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XL

Heft 9

September 1976

Die erste Rechenstunde

Einleitende Bemerkungen

1. Leider war es mir bisher nicht vergönnt, Lehrer einer ersten Klasse zu sein. Meine Erfahrungen beschränken sich daher auf Vertretungsstunden, Stunden, die ich auf Einladung von Klassenlehrern gehalten habe, und die in der Pädagogischen Hochschule zu betreuenden Unterrichtsübungen. Kürzlich durfte ich bei dieser Gelegenheit die tatsächlich erste Rechenstunde mit einer Klasse abhalten¹. Aus der Beschäftigung mit Fragen des Mathematikunterrichts und den genannten Erfahrungen möchte ich versuchen zu beschreiben, wie die erste Rechenstunde aussehen könnte. In vieler Hinsicht handelt es sich dabei nur um eine Wiedergabe der methodischen Anregungen, die Rudolf Steiner im fünften Vortrag des Torquay-Kurses entwickelt². Inwieweit die folgenden Ausführungen den dort vorgebrachten Intentionen schon gerecht werden können, muß dahingestellt bleiben. Auf jeden Fall wird vor der eigenen ersten Rechenstunde der Originaltext zu studieren sein! Man wird dann immer wieder Anregungen zu Korrekturen des eigenen Konzeptes finden. Ich empfinde jedoch Beispiele einer Unterrichtsgestaltung als anregend und deshalb beschreibenswert^{2a}.

2. Die Waldorfschulzeit hat für die Kinder mit dem Erleben des Formen-

1 Vorher war zahlenfreie Mengenlehre nach dem Unterrichtswerk Oehl/Palzkill, *Die Welt der Zahl - Neu*, behandelt worden.

2 Rudolf Steiner, *Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit*, Torquay, 12. bis 20. August 1924, 2. Aufl. Dornach 1963.

2a Der folgende Aufsatz wendet sich in erster Linie an die Klassenlehrer der Freien Waldorfschulen und setzt insofern die menschenkundlichen Grundlagen voraus. Dies gilt speziell für die Sinneslehre und die Entwicklung des Kindes vom Gesichtspunkt der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft. Von mancher sonst notwendigen Begründung ist daher abgesehen worden.

gegensatzes von Geradem und Krümmem begonnen³. Das in der ersten Unterrichtsstunde Angelegte fand dann durch eine Formenzeichen-Epoche seine weitere Ausführung. Daran schloß sich das Erlernen von Buchstaben an. So nähern wir uns mit der Rechen-Epoche – bei nicht extrem frühen Sommerferien – schon der Weihnachtszeit.

Wir können uns viel Menschenkunde zur Anschauung bringen, wenn wir darauf achten, was in einer Schreib-Epoche, was in einer Rechen-Epoche an *Aktivität* und *Stimmung* in der Klasse lebt. Für den beginnenden Lehrer ist die Bemerkung vielleicht nicht ganz überflüssig, daß die Rechen-Epochen nicht – um es ganz vorsichtig auszudrücken – die stillsten sind. Manchmal kann man auf dem Flur nur von der Lautstärke her wahrnehmen, wo gerechnet wird – und das ist gut so! Also: Man wappne sich vor der ersten Rechen-Epoche nochmals frisch mit pädagogischen Ideen und beginne freudig die Arbeit!

Die erste Rechenstunde

Der Hauptunterricht wird, wie es nun schon Gewohnheit geworden ist, mit der Begrüßung, dem Morgenspruch und anderem eröffnet⁴. Danach beginnen wir ein Gespräch, in dem aufgegriffen wird, was in der ersten Schulstunde über den Sinn der Schule, über das Lernen und über das Hineinwachsen in die Erwachsenenwelt vor den Kindern stand⁵. Jetzt lenken wir den Blick stärker auf Tätigkeiten, die mit den Zahlen und dem Rechnen zusammenhängen. Das Nächstliegende wird der Umgang mit dem Geld sein. Aber ebenso beim Lesen der Uhr, beim Autofahren und vielem anderen muß man die Zahlen kennen. Auch wenn in diesem Alter die Kinder die Funktion des Geldes noch nicht wirklich durchschauen können⁶, so kann man ihnen doch sagen, daß die Eltern sich nicht alles kaufen, was sie sich vielleicht wünschen. Sie teilen das Geld ein, um das Notwendige zu erfüllen, und dazu müssen sie rechnen können. So wird in den Kindern ein Gefühl dafür wacherufen, wie die Erwachsenen in Zusammenhängen stehen, deren Bewältigung Fähigkeiten verlangt, die die Kinder noch auszubilden haben – und darauf kommt es ja zunächst an. Zugleich kann schon etwas von dem Grundmotiv des Rechnens »Inneres Gliedern eines Ganzen« anklingen.

3 Vgl. Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches, Stuttgart 1919, 4. Vortrag, GA 294.

4 Es erscheint mir empfehlenswert, an diesem Tag den »rhythmischen Teil« stark zu kürzen, da im weiter unten beschriebenen Zählen noch viel rhythmische Tätigkeit ausgeübt wird. Im weiteren Verlauf der Epoche können gerade die rhythmischen Zählübungen in diesem Teil verwendet werden. Im ganzen haben die Rechen-Epochen eine starke Beziehung zum rhythmischen Erleben der Kinder. Daraus ergibt sich z. B. der Unterschied zu einer Schreib-Epoche. Dem muß Rechnung getragen werden, indem man sorgfältig sucht, was durch die Hände zum Ausgleich getan werden kann. Sonst kommen zu viele Klagen der Fachlehrer über eine unruhige Klasse.

5 Vgl. Anm. 3.

6 Beispielsweise kann ein Kind in diesem Alter sagen: »Vater, kauf mir ein Pferd!« Vater: »Dazu habe ich kein Geld.« Kind: »Dann geh doch zur Bank und hol dir was!« ...

Nach einem solchen nicht zu langen (!) Gespräch gehen wir dazu über, die ersten Zahlenbegriffe zu entwickeln. Um nun das Grundmotiv aufzugreifen, habe ich im modrigen Herbstlaub einen möglichst »desolaten« Stock gesucht und ihn vor den Kindern zerbrochen. Damit wurde nur etwas beschleunigt, was die Natur ohnehin in nächster Zeit veranstaltet hätte. Der Stock trägt keine Zukunftsgestalt in sich (wie ein Keim oder eine Knospe), sondern nur den Zerfall. Die Form ist schon ohne Bedeutung für ihn geworden. Für ein Kind unserer Klasse trifft dies – wie für jeden Menschen und vieles andere – nicht zu. »Torsten, dich kann ich nicht zerteilen. Es ist ein Unterschied zwischen dir und dem Stock. Dasjenige, was macht, daß ich dich nicht wie den Stock durchteilen kann, nenne ich eine *Einheit*.«

Manche Kinder – Steiner bezeichnet sie einmal mit einem gewissen Humor als »intellektualistische Taugenichtse« – haben das Bedürfnis einzuwenden, auch Menschen könnten durchgeteilt werden. Als Antwort zog ich mir ein Haar aus und fragte, ob dies auch ein Herr Schubert sei. Natürlich wurde der nicht geteilt⁷. – So kann man also den Kindern sagen: »Seht ihr, Torsten und jeder von uns ist eine Einheit.« Als Zeichen wird dafür eine aufrechte Gerade an die Tafel gezeichnet: |. Einzelne Kinder wiederholen – wie später bei den anderen Zeichen – diese Form an der Tafel. Die Gerade der ersten Stunde tritt wieder auf!

Nun wird die Einheit etwas näher angeschaut. Dazu ziehe ich etwas Schönes (z. B. einen Bergkristall oder eine glänzende Metallkugel) heraus. Die Kinder wollen es anschauen und – natürlich – *anfassen*. Nachdem sie den Gegenstand genügend kennengelernt haben, sprechen wir darüber, was wir tun, wenn wir von der Welt etwas erfahren wollen. Wir sprechen über das Ergreifen mit den Augen, über das Anfassen mit den Händen. Vieles kann unsere Hand ertasten, nur einem kann sie nicht begegnen: sich selbst. Wie das Ohr sich nicht hört, das Auge sich nicht sieht, so tastet sich die tastende Stelle nicht selber. Wir haben aber zwei Hände. Sie können sich begegnen. Weil das Kind allein geht, ist es eine Einheit. Die Hände können sich begegnen. Sie sind eine Zweiheit: || .

Damit ist in einfachster Weise das Wesen der Zwei, die in der Subjekt-Objekt-Beziehung, in dem Ein-Gegenüber-Haben liegt, besprochen. Der Übergang von der Einheit zur Zweiheit wurde dabei durch eine innere Differenzierung der Einheit gewonnen. Nun muß aber dieser Begriff auf das räumliche Nebeneinander veräußerlicht werden. Die zwei Hände gehören zur Wesensgestalt des Menschen. Wenn wir Äpfel in einem Korb der Zahl nach bestimmen, ist dies ein viel äußerlicherer Bezug. Den Übergang schlägt Rudolf Steiner in folgender Weise vor: »Nun gehen Sie weiter, rufen ein zweites Kind heraus und sagen: Wenn ihr aber geht, könnt ihr euch auch begegnen, könnt ihr euch auch berühren. Ihr seid eine Zweiheit. Es kann aber noch einer dazukommen. Das kann bei den Händen nicht der Fall sein. So kann man beim Kinde übergehen zur Dreiheit: |||.«⁸

7 Auf eine an und für sich sehr lohnende philosophische Diskussion des Begriffes der Einheit muß hier verzichtet werden. Es ist jedoch durchaus die Begriffsbildung der Menge gemeint, wie sie Cantor vollzogen hat, also nicht die numerische Auffassung der 1 als Einheit für den additiven Aufbau der übrigen Zahlen.

8 Torquay-Kurs (siehe Anm. 2), S. 80.

Will man nicht sogleich zur Dreiheit als nur räumlichem Nebeneinander übergehen, so wird man wieder nach einem Einheitlichen suchen, das unter einem speziellen Gesichtspunkt sich wesensgemäß in eine Dreiheit differenziert. Wir sprechen darüber, daß Torsten nicht nur eine Einheit ist, sondern auch zu einer Einheit, einem Ganzen gehört: der Familie⁹. Sie ist eine Einheit, die sich in eine Dreiheit differenziert.

Zur Behandlung der |||| sagt Rudolf Steiner an der genannten Stelle: »Und man kann übergehen und sagen: Sieh einmal, du hast noch irgendwo eine Zweiheit. Man treibt das so lange, bis das Kind zu seinen beiden Beinen und Füßen kommt. Jetzt sagt man: Aber du hast schon des Nachbars Hund gesehen, ist der auch nur auf zwei Füßen? Dann wird das Kind dazu kommen, in den vier Strichen |||| das sich Aufstützen von des Nachbars Hund kennenzulernen, und es wird so aus dem Leben heraus allmählich die Zahl aufbauen lernen.«¹⁰

Die V besprechen wir an der Hand, als deren Bild Rudolf Steiner auch die römische Ziffer deutet. (Das V, das vom Daumen und den Fingern gebildet wird.)

Bis hierher gehen wir in der Besprechung und achten darauf, daß wir unsere Zeit gut einteilen. Es erschien mir unökonomisch, pro Tag etwa nur eine Zahl behandeln zu wollen. Wichtig ist doch das Erlebnis der inneren Gliederung eines Ganzen und – ohne falsche Mystik – des Wesens der ersten Zahlbegriffe. Es müssen die Kinder *nicht mehr* die richtige Anwendung dieser Begriffe lernen. Wo dies nicht möglich ist, wird eine besondere Aufmerksamkeit des Lehrers gefordert. Darauf werde ich weiter unten noch kurz eingehen.

Nach dem mehr wesenhaften Aspekt der Zahlen als innere Gliederungen einer Einheit und dem Übergang zum räumlichen Nebeneinander sprechen wir einen dritten Aspekt der Zahlen an: Zahlen als Zeitgestalten¹¹. Zeitgestalt ist Rhythmus¹². »Wir haben die Zwei schon an unseren Händen und Füßen, an zwei Kindern und an zwei Geraden kennengelernt, jetzt werden wir die Zwei einmal tun!« Und ich beginne wechselnd laut zu klatschen: 1 2, 1 2, 1 2, ... Die Kinder machen natürlich spontan mit. Dann gehen oder stampfen wir diesen Rhythmus, bis

9 Hier entstehen vor allem zwei Fragen: Was ist bei mehreren Geschwistern? und: Wie verhält man sich gegenüber den vaterlosen Kindern? Wenn man konkret Torsten anspricht, so wird Torsten sicher Vater und Mutter zu Hause haben. Hat er Geschwister, so tut dies nichts, denn es kommt im Grunde auf die Wesensdifferenzierung in Väterliches, Mütterliches und Kindhaftes an. Diese Dreiheit steht auch den Kindern deutlich vor Augen. Sagt man z. B.: Wenn du mit Vater und Mutter spazierengehst, so seid ihr auch eine Einheit, dann taucht das Geschwisterproblem, das für unsere Problematik nebensächlich ist, u. U. gar nicht auf. Gegenüber den vaterlosen Kindern hilft nur eine objektive Schilderung und der richtige Takt.

10 Daß die römische Ziffer meist als IV geschrieben wird, sollte hier kein Einwand sein. Es geht hier zunächst um einen den Kindern verfolgbaren Prozeß der Zeichenbildung.

11 Meist wird bei Einführung der Zahlen nur der Aspekt des räumlichen Nebeneinander, verbrämt mit etwas verkümmelter Logik, behandelt. Logische Argumente für diese willkürliche Beschränkung kenne ich nicht.

12 Mancher Lehrer wird an dieser Stelle mit dem Hefteintrag der Ziffern beginnen. Es muß als Ausnahme der ersten Rechenstunde angesehen werden, wenn hier zu rhythmischen Übungen übergegangen wird.

wir richtig »satt« von 1 2 sind. Dann kommt die 3 dran: 1 2 3, 1 2 3, 1 2 3, ... Wieder bis wir »satt« sind. Welch ein Unterschied! Gleich merken einige Kinder »was«: Bei der Drei müssen wir immer mit dem anderen Bein stampfen! – Es würde zu weit führen, hier alle Variationen des rhythmischen Zählens zu nennen. Von einer gewissen Wichtigkeit ist jedoch der Wechsel von gesamter Klasse und Einzelkind oder Kleingruppe. Dadurch finden wir den Übergang vom Tun zum bewußteren Anschauen (durch die nicht tätigen Kinder).

Indem ich den bis hierher geschilderten Unterrichtsverlauf überdenke, scheint es mir dringend geboten, mit dem Rechnen (zum Bedauern der Kinder!) abzubrechen und – vielleicht unter Einschaltung noch des »Zahlenratens« (s. u.) – zur Erzählung eines schönen besinnlichen Märchens überzugehen und damit diesen Hauptunterricht zu beenden. Nach dem Rückblick und Ausblick will ich aber noch einiges schildern, was ich auch noch – bei Kürzung anderer Teile – einige Male gemacht habe.

Rückblick und Ausblick

Ausgangspunkt war der Begriff der Einheit. Im Gegensatz zur rein extensionalen Mengenauffassung, die heute vielfach vertreten wird, kam es uns sehr darauf an, das »Gesamt«, die Einheit durch einen handgreiflichen Funktionszusammenhang (Hund, Kind, Hand usw.) als erstes sicherzustellen. Was sonst durch Mengenkreise ganz äußerlich und ohne eigentliche Einsicht in die Bedeutung dieses Symbols getan wird, erhält hier eine konkrete Basis. Diese Einheiten werden unter geeigneten Aspekten innerlich differenziert, wobei die sich ergebende Zahl u. U. von dem Aspekt abhängen kann. (Wieviel vielgliedrige Mengenbilder lernt man nicht im Waldorflehrerseminar kennen!) Dann wird der Übergang zur mehr äußerlichen Menge gesucht, die zunächst durch das räumliche Beisammensein des Gleichartigen gegeben ist. Als dritter Aspekt werden die Zahlen als Zeitgestalten »getan«.

In den folgenden Stunden wird vieles von dem ja nur Veranlagten wiederholt und ausgebaut werden müssen. Die rhythmischen Zahl(Zähl)-Übungen werden vielleicht überhaupt in den »rhythmischen Teil« des Hauptunterrichts aufgenommen. Die weiter unten geschilderten Sinnesübungen (»Zahlenraten«) sind sehr geeignet, um eine Klasse nach starker äußerer Aktivität zu sammeln und zum Lauschen zu bringen.

Vor allem wird aber der Differenzierungsprozeß eines Ganzen in Variationen immer wieder vor den Kindern stehen. Dies kann in allen Unterrichtsfächern bis zum Schulabschluß geschehen. Das aufteilende Zählen an einer Strecke, wie es Rudolf Steiner im Torquay-Kurs beschreibt, und manches andere gestattet an immer neuen Situationen diesen Prozeß zu üben. Wie schön zeigt z. B. auch ein quer zur Achse Blüte-Stengel durchgeschnittener Apfel die innere Gliederung eines Ganzen. – Der auch notwendige synthetische Aufbau der Zahlen wird vor

allem in Zusammenhang mit den Rechenoperationen zur Geltung kommen¹³. –

Am zweiten Tag wird man also in Variation die Besprechung der ersten Zahlen durchführen, die Ziffern aufschreiben und die rhythmischen Übungen ausbauen. –

Die arabischen Ziffern können bald eingeführt werden. Manche Lehrer besprechen sie nur als die Art der Erwachsenen, Zahlen zu schreiben, andere führen sie über Bilder ein. Dabei muß aber beachtet werden, daß die Ziffern nicht in gleicher Art »Bild« sind wie die Buchstaben. Werden Bilder verwendet, so sollten sie in sich als wesentliches Gefüge die betreffende Zahl tragen, nicht primär Bild der Ziffer sein. Werden also z. B. Himmel und Erde als Polarität geschildert und in einem Tafelbild dargestellt, so könnte die Ziffer 2 das Himmelsrund  und den Erdengrund mit seinen Meereswellen  darstellen.

Die Einführung der Ziffern gibt genügend Gelegenheit zur Heftarbeit, die als ausgleichendes Element im Unterricht ja benötigt wird. Doch sollte der eigentliche Umgang mit den Zahlen nicht durch das Schreiben beschwert werden.

Verhältnismäßig bald wird man zu den ersten Rechenoperationen übergehen, die wir mit einer Gliederung in Gruppen (Teilmengen) einer in sich differenzierten Einheit einführen¹⁴. Dabei tritt die Materialfrage auf¹⁵. Im Zahlenbereich bis 10 – oder, wenn man die Füße hinzunimmt, bis 20 – lassen sich solche Gliederungen sehr schön an den Fingern vornehmen. Die Hände zeigen schon $10 = 5 + 5$, eine Hand $5 = 1 + 4$. Zugleich ergeben sich dabei gute Geschicklichkeitsübungen. Manche Kinder werden diese und andere Gliederungen der Hand durch Spreizen der Finger nur vornehmen können, wenn sie die Hand sehen. Man fragt nach einiger Zeit: Wer kann denn »10 ist 7 und 3« unter der Bank (oder auf dem Rücken) zeigen? Die Kinder müssen dann die Finger stärker ertasten¹⁶.

Im ganzen erscheint es mir wichtig, verwendete Materialien möglichst als unwesentlich erscheinen zu lassen, in den Anschauungshilfen viel zu wechseln und befähigte Kinder nicht mit dem Zwang zu quälen, über gelegte Nüsse »feststellen« zu müssen, daß $7 = 4 + 3$ ist! Rechnen ist ein inneres willentliches Sich-Bewegen und hat es als solches primär mit dem nach innen gerichteten Eigenbewegungssinn

13 Vgl. Rudolf Steiner, Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge, 4. Seminarbesprechung, GA 295.

Auf eine eigentliche Begründung der starken Betonung des analytischen Vorgehens kann hier nicht eingegangen werden. Man sehe dazu z. B. die angeführten Stellen aus den Vorträgen Rudolf Steiners ein.

14 Die Einführung der Rechenoperationen wird von Rudolf Steiner häufig behandelt. Außer der angeführten Stelle in den »Seminarbesprechungen« ist vor allem der Torquay-Kurs wichtig. Hinzu kommen die zahlreichen Darstellungen der ersten Waldorflehrer, vor allem von Ernst Bindel. – Da an dieser Stelle bewußt keine nur begrifflich bestimmten Mengen verwendet werden, taucht das Problem des leeren Durchschnitts der Teilmengen noch nicht auf.

15 Zur Materialfrage lese man außer dem angeführten Torquay-Vortrag insbesondere den Vortrag vom 5. August 1908 aus dem Zyklus »Welt, Erde und Mensch«, Stuttgart, 4. bis 16. August 1908, GA 105.

16 Die ganze Frage, wie ein »Verinnerlichen« der zunächst ja stark leibgebundenen Rechen-tätigkeit systematisch vorgenommen werden kann, wäre an anderer Stelle ausführlich zu behandeln.

zu tun¹⁷. Auch wenn gegenüber optischen Methoden¹⁸ oder dem Gebrauch anderer Materialien das Rechnenlernen scheinbar erschwert wird, sollte mit allen Mitteln es als verinnerlichter Bewegungsvorgang geübt werden. Denn es kommt nicht in erster Linie auf ein zu erwerbendes Verhaltensmuster, sondern auf die Veranlagung wirklich weiterführender mathematischer Fähigkeiten an, und Mathematik muß letztlich in innerer Anschauung und Tätigkeit ausgeübt werden, nicht im Umgang mit Klörzchen, Stäbchen usw.¹⁹ – von allgemeineren pädagogischen Zielsetzungen ganz abgesehen.

Nicht übersehen werden kann jedoch, daß dies innere aktive Handeln zunehmend auf Schwierigkeiten stößt. Das mehr und mehr passive Aufnehmen der Umwelt (Auto, Fernsehen) und die geringen Bewegungsmöglichkeiten in vielen Stadtwohnungen mögen zu diesen Schwierigkeiten, die als Sinnesschwächen oder -störungen anzusehen sind, das ihre beitragen. Das menschenkundlich beschreibbare Ziel wird den Lehrer jedoch immer wieder ermutigen, im Einzelfall die richtigen therapeutischen Maßnahmen zu suchen und das Kind doch zu innerer Aktivität aufzurufen.

Zusatz I: Das Zählen und seine Rhythmisierung

Die Kinder werden zum Teil sehr gerne zeigen wollen, daß sie – wie ja auch manche Kinder beim Schreiben – schon etwas können. Dies bedeutet nicht, daß die angedeuteten Besprechungen unnötig wären. Die Kinder lernen sehr gerne das schon ein wenig Gekonnte »richtig« in der Schule. Man kann es aber beim Zählenlernen aufgreifen. Auf die Frage: Wer kann denn schon bis 20 zählen? melden sich sehr viele, manche stürmisch. (Achtung! Nicht fragen: Wer möchte einmal so weit zählen, wie er kann. Es gibt Kinder, die hören dann im Hauptunterricht nicht mehr auf!) Es darf also eine Reihe von Schülern bis 20 zählen. In einer Stunde ist es nicht zu schaffen, aber man kann sich auf diese Weise doch in kurzer Zeit einen Überblick darüber verschaffen, wie weit das Aufsagen der Zahlwortreihe von den Kindern gekonnt wird. Neben solchen, die sehr weit zählen, wird man im allgemeinen auch solche haben, die eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs,

17 Diese Auffassung wird in sehr interessanter Weise durch neuere neuropsychologische Befunde gestützt. So schreibt z. B. A. R. Luria in »The Working Brain«, London 1973, S. 40: »For instance, a local focus in the parieto-occipital (or inferior parietal) region of the left hemisphere, disturbing the spatial organization of perception and movement, invariably gives rise to another symptoms also: these patients as a rule cannot interpret the position of hands of a clock or find their bearings on a map; ... they cannot solve even relatively simple arithmetical problems and they are confused when faced with the problem of subtracting from a number of two digits requiring carrying over from the tens column...« Ebenso sprechen sich amerikanische Forschungsergebnisse über learning disabilities in dieser Richtung aus. Es wird darauf an anderer Stelle ausführlich einzugehen sein. – In der 8. Seminarbesprechung sagt Rudolf Steiner: »... weil ja dem Rechnen *willentliches Sichbewegen* zugrunde liegt, der *Bewegungssinn*.« (Hervorhebung v. Verf.)

18 Wie z. B. bei Kringelfeldern u. a.

19 Ich bin mir bewußt, daß mit dieser knappen Bemerkung das Problem der Lernmaterialien nicht abgehandelt werden kann.

sieben, acht zählen und den Rest in Undeutlichkeit ausklingen lassen. Manche halten über 10 die Reihenfolge nicht ein. All dies ist kein Zeichen mathematischer Unfähigkeit und darf in keinem Fall im Kind das Gefühl des Nichtkönnens hervorrufen. Jedes Kind wird gelobt und freut sich, etwas beigetragen zu haben. Kommt allerdings ein Kind über die ersten drei Zahlen nicht hinaus, so werden wir dies Kind besonders zu beobachten haben, denn wie bei den musikalischen Fähigkeiten finden wir im Umgang mit mathematischen Inhalten die größten Begabungsspannen und deutlich ausgeprägte Lernschwächen. Nicht, daß das Auf-sagen der Zahlwortreihe als mathematisches Vermögen angesehen werden soll, aber unter den gewöhnlichen heutigen Lebensverhältnissen tritt doch diese Reihe an das Kind heran, und es kann sich in dem Aufnehmen oder Nichtaufnehmen das Verhältnis zu den Zahlbegriffen zeigen. Man sollte auch berücksichtigen, daß jüngere Geschwisterkinder häufig besser zählen als die ältesten – gleichgültig, ob dies als wünschenswert angesehen wird oder nicht.

Nachdem eine Reihe von Kindern gezählt hat, gibt das chorische Zählen Gelegenheit, daß die bisher unsicheren Kinder, getragen von der übrigen Klasse, die Zahlwortreihe ungestört üben können. – Eine laut zählende Klasse ist ein Problem für sich! Zunächst beugen wir dem »Durchgehen der Pferde« vor, indem wir das Zählen bis 20 limitieren – und nicht dulden, wenn eine Kindergruppe ihr Können durch Weiterzählen unter Beweis stellen will! Wenn man diesen Anfang nicht formt, kann alles weitere chaotisch werden.

Die eigentliche Gestaltung des *zeitlichen* Zählvorganges geschieht nun durch *Rhythmisierung*. Hier entwickeln die Lehrer so viel Phantasie, daß man kaum in zwei Klassen Gleiches wird antreffen können. Ich habe den Übergang vom lauten chorischen Zählen zu einer rhythmischen Gestaltung in folgender Weise vollzogen: Nachdem mit Rücksicht auf die anderen Klassen die Fenster geschlossen waren, einige »Schreihäule« sich beim Zählen auch schon hervorgetan hatten, wurde die Klasse fragend aufgefordert: Könnt ihr auch lauter zählen?! Die Reaktion ist klar. Wichtig sind dabei zwei Dinge: 1. Es *muß* gelingen, bei der gesetzten Grenze abzubrechen, 2. der äußeren Lautstärke muß der Lehrer mit *zunehmender* innerer Sammlung und Ruhe begegnen. Auf keinen Fall wird er versuchen, die Klasse zu überschreien. Wenn die Klasse als Chor sicher genug ist, zählt er nicht mit. Er achtet vielmehr auf ein sicheres und ruhiges Stehen. Die Stimme muß gesenkt werden, wenn er etwas zu sagen hat.

Vielleicht aufgrund der eigenen Temperamentslage forderte ich die Kinder mehrmals auf, sich in ihrer Arbeit noch zu steigern. Schließlich hatten alle ein kräftiges und gesundes Aussehen. Dann fragte ich: Könnt ihr auch leise zählen? ... Noch leiser? ... Wie ein Windsäuseln! ... Flüstern! ... Hauchen! (Mit eventuellen Zwischenschreiern zu Beginn des leisen Zählens kommt man mit Hilfe der anderen Kinder leicht zurecht.) Dann habe ich mit der Klasse Gebärden vereinbart, die die Lautstärke regeln: gewinkelte Arme [] bedeuten leises Zählen, gestreckte Arme — lautes. Zunächst wird nur an den Zahlen 1, 2, 3, 4 geübt, rasch zu wechseln. Die Kinder müssen aus dem leicht träumerisch werdenden fortlaufenden Zählen aufwachen. Nun zählen wir wieder bis zur gesetzten Grenze und wechseln zwischen großer Lautstärke und Flüstern unregel-

mäßig ab, also etwa: ——— 1, 2, 3, 4 (laut), [] 5, 6, 7, 8, 9 (leise),
——— 10, 11 (laut), [] 12, 13, 14 (leise), \ / 15, 16, 17 (mittel!),
[] 18, 19, 20 (leise)²⁰. (Natürlich kann man auch bis 30 zählen. Die Grenze spielt eigentlich keine wesentliche Rolle.)

Die damit begonnene zeitliche Formung des Zählvorganges wird weitergeführt, indem Betonungen in gleichmäßigen Abständen erfolgen. (Gegenüber dem 1 2 3, 1 2 3, ... ergibt sich die Schwierigkeit, daß der Sprachrhythmus nicht mit dem Zählrhythmus übereinstimmt, denn 7 ist zweisilbig.)

Im Ausbauen der rhythmischen Übungen gibt es viele Möglichkeiten. Es wird wieder im Takt gestampft, man kann die betonten Zahlen vom Chor, die unbetonten von einem Einzelkind (oder umgekehrt) sprechen lassen, Gehen und Klatschen können abgewechselt werden, die betonten Zahlen lassen sich hüpfen usw. Wir beobachten dabei – wie schon in den Eurythmie-, Musik- und Handarbeitsstunden – sorgfältig die exakten oder weniger exakten Bewegungen der Kinder und deren Koordination²¹.

Wacher wird das Getane erlebt, wenn es angeschaut wird. Daher nimmt man auch immer wieder Kleingruppen und Einzelkinder vor. Schwächeren Schülern kann man unauffällig von Befähigteren helfen lassen, indem man die Gruppen geeignet wählt. – Noch wacher als in der leicht träumerisch werdenden rhythmischen Tätigkeit wird die Verbindung von Zahl und Bewegung, wenn der Übergang zu *un*rhythmischen Übungen gemacht wird. »Sie lassen solche Kinder zunächst Stabübungen machen. Den Stab in der Hand: nach vorne 1, 2, 3; nach hinten 1, 2, 3, 4. Also das Kind muß immer den Stab nach vorne und nach rückwärts nehmen. Es muß sich anstrengen, den Stab auf irgendeine Weise bei 3 nach rückwärts zu kriegen. – Dann muß auch Laufen darankommen: 3 Schritte vor, 5 Schritte zurück; 3 Schritte vor, 4 Schritte zurück; 5 Schritte vor, 3 Schritte zurück usw. Versuchen Sie, turnend und vielleicht auch eurythmisch in die Bewegungen des Kindes die Zahl hineinzumischen, so daß es genötigt ist, sich selbst bewegend, zu zählen. Sie werden sehen, daß das Erfolg hat. Ich habe das bei Schülern wiederholt gemacht.«²²

20 Je besser die Klasse reagiert, desto sparsamer können die regelnden Bewegungen werden, bis schließlich nur noch ein Finger Brüllen und Hauchen dirigiert. – Wie schon gesagt, sind gerade nach dem Rechnen die Kinder in äußerer und innerer Ruhe zu entlassen. Es hat mich immer wieder erstaunt, wie rasch am Ende einer solchen Stunde, nachdem noch etwas erzählt worden war, die Klasse der Aufforderung: »Jetzt stellen wir uns ganz still hin« folgte. – Es braucht kaum erwähnt zu werden, wie gerne die Kinder dies Zählen wiederholen wollen.

21 Mathematische Lernschwächen sind besonders häufig mit Störungen der leiborientierten Sinne verbunden. Daher muß dieser Bereich sorgfältig beobachtet werden. – Wie schon gesagt, hat es das Rechnen in erster Linie mit dem Eigenbewegungssinn zu tun. Richtet er sich auf äußere Objekte, so muß er sich mit einem anderen Sinn verbinden. In diesen Verbindungen (Koordinationen) treten aber gerade die typischen Rechen- (und Schreib-) Störungen zutage. Auf zwei wichtige Literaturstellen sei hingewiesen: 1. D. J. Johnson/H. R. Myklebust, Lernschwächen, Stuttgart 1971, 2. A. E. McAllen, The Extra Lesson, Exercises in Movement, Drawing and Painting for helping Children in difficulties with Writing, Reading and Arithmetic, Rudolf Steiner Bookshop, London 1974.

22 Rudolf Steiner, 8. Seminarbesprechung, S. 96 (in der Auflage von 1959).

Insgesamt kann man als Hauptaufgabe dieser vor allem in den drei ersten Schuljahren gepflegten, den Rechenunterricht immer wieder begleitenden Bewegungsarbeit nennen: Einerseits Schulung der leiborientierten Sinne durch Bewegungserfahrungen, Durchformung der Bewegungsmöglichkeiten (Grob- und Feinmotorik) und Koordinationsübungen der Sinne²³ und andererseits Verinnerlichung der leiblich ausgeführten Tätigkeiten in ein seelisches Handeln. Damit werden wir der Metamorphose der Bildekräfte um die Zeit des Zahnwechsels gerecht. Das beim Erlernen der 1x1-Reihen geschulte Gedächtnis schafft das notwendige innere Feld, ohne das mit den quantitativen Vorstellungen nicht frei umgegangen werden kann.

Zusatz II: Das »Zahlenraten«

Die genannten verschiedenen Sinneskoordinationen werden u. a. durch das »Zahlenraten« geschult. Dabei versuchen wir, die Kinder über möglichst viele Sinne Anzahlbestimmungen vornehmen zu lassen. Eine Anzahl von kurz gezeigten Fingern rufen *Auge* und, sich daran mit Hilfe der Augenmuskulatur »anhängend«, *Eigenbewegungssinn* auf. – Geräusche oder Klänge sprechen das *Gehör* an. – Bei abgewandtem Blick wird eine Anzahl von Kieselsteinen mit Füßen oder Händen *ertastet*. – Eine innere Beweglichkeit im *Ertasten* des Leibes wird geübt, wenn das Kind Berührungen zählt. Zum Beispiel kann man es mit einem Stöckchen leicht von hinten anklopfen: Kopf, Schultern, Rücken links, Rücken rechts, linke Kniekehle, rechter Fuß: 6. – Man könnte vielleicht sogar – was ich in der Physik der 6. Klasse einmal tat – zwei oder drei Kinder mit deutlich verschieden warmen Händen einem Kind mit verbundenen Augen wiederholt die Hand geben lassen. Das Kind bestimmt, wieviel Kinder vor ihm standen. (Mit dem Wärmesinn können die zwei oder drei Wärmegrade unterschieden werden.)

Wieder beobachtet man sorgfältig, über welche Sinne einzelne Kinder besonders anzusprechen sind und wo vielleicht Schwierigkeiten liegen. Ist z. B. der Sprachsinn gestört, so wird ein Kind Schwierigkeiten haben, mit den Zahlwörtern die Zahlbegriffe zu verbinden. Bei Klängen oder visuellen Eindrücken wird es jedoch u. U. sehr sicher mit Zahlen umgehen können. In dieser Art kann man nach den »Toren« suchen, durch die ein Kind mit Lernschwierigkeiten zu den Zahlen gelangt. Ist an einer Stelle der Durchbruch gelungen, so kann von dort aus weitergebaut werden²⁴.

Ernst Schubert

23 Hierzu wird vor allem durch Handarbeit, Eurythmie und Musik viel geleistet!

24 Es wurden einige Probleme des mathematischen Anfangsrechenunterrichts berührt. Sicher wird mancher Kollege aus seinen Erfahrungen Ergänzungen oder Fragen zu diesem Thema beitragen können. Da ich an einem Austausch sehr interessiert bin, gebe ich meine Adresse an: Ernst Schubert, Am Alten Dreisch 29b, 4800 Bielefeld 1. – Die Absichten der vorangehenden Ausführungen wären mißverstanden, wollte man sie zum Anlaß nehmen, einen anderen Aufbau für falsch zu halten.

Wirtschaftsstufen · Bewußtseinswandel · Sternenwirken

Zum Geographieunterricht der Oberstufe

Der achtzehnjährige junge Mensch sucht einen Berufsweg, der für ihn gangbar ist, eine Aufgabe, die seinem Leben einen Sinn geben, eine Bewußtseinshaltung, die ihn innerlich tragen kann. Was in den Jahren davor noch mehr ein Tüfteln und unruhiges Umherschweifen – bei zumeist von außen übernommenen Lebensanschauungen – war, richtet sich jetzt auf ein Ziel.

Der Lehrplan der Waldorfschulen für die Klassen 11 und 12 gibt in mannigfacher Weise und in den verschiedensten Fächern Antworten auf diese Situation. Es sei hier ein Motiv aus der Geographie herausgegriffen, das in dieser Richtung wirken kann, weil es dem jungen Menschen hilft, seine eigene und die moderne Bewußtseinslage überhaupt in dem größeren Zusammenhang der Menschheitsentwicklung zu sehen.

Wenn man in der 12. Klasse ein Bild der gegenwärtigen Erdbevölkerung in ihren verschiedenen Ausprägungen zu geben versucht, sozusagen eine moderne Völkerkunde¹, begegnet man auch den verschiedenen *Wirtschaftsstufen*, die in den einzelnen Erdräumen nebeneinanderstehen, wenn auch die Stufe der Industriegesellschaft heute alle anderen immer mehr verdrängt. Diese Wirtschafts- und Lebensstufen – Jäger und Sammler, Hackbauern, Hirtennomaden, Pflugbauern, Alte Stadtkultur, Industriegesellschaft – spiegeln etwas von der zeitlichen Entwicklung der menschlichen Lebensformen wider. Sie sind ein Bild für das immer stärkere Ergreifen der Erdenmaterie durch den Menschen, für die zunehmende Inkarnation des Menschen im geschichtlichen Prozeß.

Bei der Schilderung dieser Wirtschaftsstufen würde man aber nur die eine Seite erfassen, wenn man bei den wirtschaftlichen Techniken stehen bliebe und nicht das Vorstellungsleben dieser Völker, ihre Bewußtseinsstufe, mit einbezöge. Tut man dies aber, kommt man zu einem Entwicklungsgesetz, das die Jugendlichen unmittelbar anspricht. Das sei kurz skizziert.

Jäger, Sammler und Hackbauvölker: Ihnen ist gemeinsam, daß sie kaum eine Verbindung mit der physischen Erde eingehen. Jäger und Sammler nehmen, was sie an Tieren oder Früchten erreichen können, ohne den Boden zu bebauen oder zu verändern. Sie ziehen über ihn hin, ohne mehr als einen Windschirm, eine Reisigwand oder eine andere flüchtige Behausung zu errichten. In Wüste, Urwald und Polargebieten treffen wir die Reste dieser Wirtschaftsstufe noch heute (Australier, Buschmänner, Pygmäen, Tieflandsindianer, Eskimos usw.). Nicht der Mensch ist es hier, der die Natur ergreift, sondern diese reißt ihn in ihren Rhythmus hinein.

Es ist eine Täuschung, wenn man meint, die Hack- und Pflanzstockbauern in den tropischen Urwäldern Südamerikas, Afrikas, Südostasiens und Ozeaniens er-

¹ vgl. Göpfert in »Erziehungskunst« 1972, H. 7/8, und »Die Menschenschule« 1974, H. 7/8.

griffen die Erde wesentlich stärker. Sie haben zwar bescheidene Felder, aber die tropischen Knollen, die sie anbauen, finden sich wildwachsend im angrenzenden Urwald und werden auf den Feldern eigentlich nur stärker konzentriert und gepflegt. Oft schießen Urwaldsträucher oder Bäume zwischen den Kulturpflanzen hemmungslos empor oder sind bei der flüchtigen Brandrodung stehengeblieben. In ein oder zwei Jahren sind diese Anbauflächen erschöpft, neues Urwaldland wird gerodet, bis schließlich die ganze Umgebung des Dorfes einmal Feld gewesen ist. Dann muß das Dorf verlegt werden, und da es sich um leichte Häuser aus den Stämmen und Blättern des Waldes handelt, ist das auch rasch möglich. Ein Rest von Nomadismus hat sich also bei den Hackbauern erhalten. Daß die Gebäude auf Pfählen gebaut sind, oft sogar in Lagunen stehen, hat zwar praktische Gründe, es ist zugleich aber Ausdruck für das Bewußtsein dieser Völker, das sozusagen noch über der Erde schwebt. So führt auch dieser Brandrodungswanderfeldbau nur zu einer ganz flüchtigen Verbindung zwischen Mensch und Erde; es ist wie ein erstes Berühren.

Gehen wir davon aus, daß die Praktiken der physischen Daseinsbewältigung nicht einziger Sinn und Inhalt des menschlichen Lebens sind, und fragen wir uns, was in der Seele jener Völker lebt, was ihren Bewußtseinsinhalt bildet, so finden wir, daß all die Probleme, die uns heute vorwiegend beschäftigen, die Fragen nach der Verbesserung unserer äußeren Lebensbedingungen, nach der Nützlichkeit usw., für diese Naturvölker keine Rolle spielen. Was aber ist dann ihr Seeleninhalt? Wir entdecken einen ungeheuren Reichtum an mythischen Erfahrungen, eine klar gegliederte geistige Welt, in die das Stammesmitglied schrittweise eingeweiht wird. Alles Leben und Tätigsein ist religiöses Leben. Die übersinnliche Welt mit ihren Wesen und Wirkungen ragt noch in die Seelen dieser Eingeborenen hinein, so daß sie sich selbst sowie die Felsen und Bäume um sich als durchpulst von geistigen Wesen erleben, Göttern, Elementargeistern, Seelen Verstorbener und Ungeborener. Und warum ist das bei diesen Völkern möglich? Gerade weil sie sich noch nicht so stark mit der Materie beschäftigen; und sobald sie damit beginnen bzw. dazu gezwungen werden, weicht dieser geistige Reichtum von ihnen zurück. Das nimmt ihnen allerdings meist auch die physische Lebenskraft: die Stämme sterben aus. Eindrucksvolles Material hierzu findet sich bei Laurens van der Post »Das Herz des kleinen Jägers«, »Die verlorene Welt der Kalahari«, Jensen »Die drei Ströme« (Celebes) und neuerdings Thomas Göbel »Erde, die die Seele trägt« (Australien). Welch innere Fülle erschließt sich uns da, verglichen mit dem dürren Seeleninhalt der zivilisierten Menschheit!

Hirtennomaden: Anders geartet ist die Wirtschaftsstufe des Hirtennomadismus, der uns in der Tundra, dem Trockengürtel und in der Savanne begegnet. Auch hier wird die Landschaft nur lose vom Menschen ergriffen, der Boden wird gar nicht bearbeitet, aber es sind weite Räume, die von den weidenden Herden durchzogen werden, denen die Menschen folgen. Gegenüber den Hackbauern haben die Wanderhirten eine größere Raumerfahrung.

In der Bewußtseinslage dieser Völker muß sich schon früh ein Wandel vollzogen haben. Ursprünglich dürfen wir auch hier jene reiche Geistigkeit der Jäger und

Hackbauern annehmen, und bei einigen Nomadenstämmen Nordasiens und Afrikas finden wir sie noch heute. Aber im allgemeinen haben sich die mythischen Erfahrungen abgeschwächt, so daß diese Völker dann bereit waren, die monotheistischen Hochreligionen anzunehmen, den Buddhismus in Zentralasien, den Islam in Afrika und Vorderasien, das Christentum in Nordeuropa. Wir beobachten also die Parallele, daß das freiere Verhältnis zum Raum bei den Hirtennomaden einhergeht mit einer Lockerung gegenüber der ihnen ursprünglich eigenen religiösen Welt, so daß die Übernahme fremder Kulte möglich wurde.

Pflugbauern: Auch wenn man erstaunt sein kann, wie einfach der erste indische Pflug gebaut ist, der im Grunde nur aus einem Pflanzstock mit einer Deichsel besteht und auch heute noch in abgelegenen Gebieten in dieser 5000 Jahre alten Form verwendet wird, stellt der Pflugbau in der Bearbeitung des Bodens einen deutlichen Schritt vorwärts dar. Er schließt mindestens drei weitere Errungenschaften ein: das Rind als Zugtier, die Vorratswirtschaft und den festen Wohnsitz. Von jetzt an wird »der Acker bestellt«, cultura im Sinne der äußeren »Pfleger« beginnt. Nicht nur, daß der Boden durch die Furchen tiefer aufgerissen und damit auch zerstört wird; die Felder haben jetzt eine festgelegte Größe, sie sind aus der natürlichen Umgebung wie herausgeschnitten. Urbarmachung und Ernte müssen geplant werden. Auch mit der Haustierhaltung gliedert der Mensch einen bestimmten Bereich aus dem unmittelbaren Ablauf der Natur heraus und stellt ihn in seine neue menschliche Ordnung hinein. Die Vorratswirtschaft macht sein eigenes Leben bis zu einem gewissen Grade unabhängig von der Natur; er kann jetzt Trocken- oder Kälteperioden überbrücken. Andererseits verbindet sich der Mensch durch die Errichtung von Wohn-, Stall- und Vorratsgebäuden stark mit einem bestimmten Ort. In den großen Pflugbauprovinzen des Nahen, Mittleren und Fernen Ostens und Europas vollzieht sich also mit dem stärkeren Ergreifen eines bestimmten Teiles der Natur zugleich ein Akt einer teilweisen Befreiung von der Natur.

Wir sehen jetzt einmal davon ab, daß aus den meisten Pflugbauregionen bald auch Stadtkulturen herauswachsen, und betrachten zunächst Bewußtseinslage und religiöse Vorstellungen der Pflugbauern gesondert. Wir können die Germanen, Inder, Ägypter u. a. in ihrer Frühzeit wählen: Wir finden geschlossene polytheistische Mythologien, Göttergenerationen, die sich in der Herrschaft ablösen oder sogar zugrunde gehen, nicht mehr die grenzenlose Fülle wie bei Jägern und Hackbauern. Es zeigt sich etwas wie ein leichtes Verdämmern der hellseherischen Erfahrungen. Die göttlichen Bereiche verschließen sich dem Menschen allmählich. — Wieder erkennen wir: Erdennähe bringt Götterferne mit sich!

Alte Stadtkultur: Der Pflugbau ist die Grundlage des Städtebaus und dessen, was wir gewohnt sind, Alte Hochkulturen zu nennen. An materiellen Neuerungen kommen der immer stärkere Ausbau des Handwerks hinzu, die Arbeitsteilung, der Fernhandel, das Baumaterial Stein und eben die geschlossene Siedlungsweise in ummauerten Städten. Dabei ist die Errichtung der Stadtmauer von entscheidender Bedeutung für das Verständnis des Entwicklungsganges der Menschheit. Denn

seit der Erforschung der sumerischen Kultur wissen wir, daß diese alten Stadtmauern nicht zu Verteidigungszwecken gebaut wurden, sondern auf Anordnung der Priesterschaft, weil sie ein Bild für die damalige Situation des Menschen gegenüber den Göttern waren. Von jetzt ab grenzte sich der Mensch bewußt gegen die übersinnliche Welt ab und baute sich in seinem Denken eine eigene, menschliche Welt. Die Stadtmauer ist eigentlich ein Stück veröffentlichter Mysterieninhalt. Das Gilgamesch-Epos schildert diesen Vorgang in großen Bildern. Gilgamesch, der hohe Eingeweihte (»ein Drittel ist Mensch in Gilgamesch, zwei Drittel sind Gott«), gibt den Auftrag für den Mauerbau. Die Grenze zwischen materieller und göttlicher Welt oder zwischen Alltags- und übersinnlichem Bewußtsein wird von jetzt an immer mehr als Mauer erfahren und auch mit diesem Bild künstlerisch gestaltet. (In der neuesten Dichtung tritt es bei Ionesco wieder auf.)

Die Verdunkelung der Götterwelt für den Menschen der alten Stadtkultur machte aber einen verstärkten religiösen Kultus notwendig, der sich in den gewaltigen Tempelbauten ausdrückt, die wir aus allen alten Hochkulturen kennen. In diesen Mysterienstätten wurden bei einzelnen Menschen die höheren Fähigkeiten geschult, die sie als Priester und Völkerführer innerhalb der veränderten Menschheitssituation benötigten, um die ihnen anvertraute Kultur weiter im Einklang mit dem göttlichen Weltenplan zu lenken. Was in den Mysterien als Gefahr für die künftige Entwicklung gesehen wurde, ist uns in Sagen und Märchen überliefert: daß die Erde mit ihren Schätzen zu einer immer stärkeren Verlockung für den Menschen werden könnte, seit sein Blick darauf geheftet ist, so daß seine Seele schließlich in der Gefangenschaft des Leibes schmachtet oder stirbt, weil sie ihre höheren Fähigkeiten verloren hat. Diese Verlockung tritt uns in der Osiris-Sage entgegen, wenn der mit den Reichtümern der Erde ausgeschmückte Sarg geschildert wird, den alle Götter besitzen möchten und mit dem der Gott der Finsternis dem Lichtgott Osiris, der zugleich Bild der menschlichen Seele ist, den Tod bringt und ihn dadurch aus der Welt der oberen Götter vertreibt. Auch das Märchen von Rapunzel erzählt von dieser Verlockung: Die Mutter pakt ein Gelüste, von den Rapunzeln *jenseits der Mauer* zu essen, d. h. eine Sehnsucht nach Erdendasein ergreift sie, das dann durch die Geburt ihres Kindes Wirklichkeit wird.

Industriegesellschaft: Daß die Menschheit im historischen Ablauf dieser Verlockung tatsächlich erlegen ist, wird uns an den Erfahrungen der Industriegesellschaft nur allzu deutlich. Die grenzenlosen Möglichkeiten und Praktiken der wirtschaftlichen Nutzung der Erde erfolgen unter Reduzierung unseres geistigen Umkreises. Er ist eng und starr, verglichen mit dem Reichtum und der lebendigen Erfahrung der Völker auf anderen Wirtschaftsstufen.

*

Für den jungen Menschen bringt ein solcher Unterrichtsgang die Erkenntnis, daß unsere moderne Gesellschaftsform und das an sie gebundene Bewußtsein nicht allgemeingültig, ja, daß sie nicht einmal die höchstentwickelten sind. Der Be-

griff »primitive Völker« wird plötzlich relativiert, denn der Schüler sieht, daß die Entwicklung von einer Menschheit ausgeht, deren Geistigkeit von ungeheurem Reichtum ist, und bei einer Menschheit zunächst endet, bei uns Heutigen, deren Bewußtsein in bezug auf die Dimension des Übersinnlichen völlig verarmt ist. Man ist versucht, uns selbst als »die Primitiven« zu sehen.

Die Betrachtung der Wirtschaftsstufen erhält für den Lehrer aber eine noch tiefere Bedeutung, wenn er bei Rudolf Steiner liest, in welchem kosmischen Zusammenhang die Stufen der Jäger, Hirtennomaden, Pflugbauern und städtischen Händler gesehen werden können (R. Steiner, »Anthroposophie als Kosmosophie«, Dornach 1921, GA Nr. 208, 15. und 17. Vortrag). Fixstern- und zwar Tierkreisbewegungen, kann er als in Beziehung stehend mit dem Aufnehmen bestimmter wirtschaftlicher Tätigkeiten durch den Menschen Schritt für Schritt erkennen. Daß vom Tierkreis Kräfteströme ausgehen, die an der Formung der menschlichen Gestalt mitarbeiten, davon haben wir vielleicht noch eine leise Ahnung, frühe Kulturen besaßen darüber aber wohl konkretere Kenntnisse.

Was Rudolf Steiner über diese Zusammenhänge berichtet, kann für den heutigen Menschen zunächst nichts anderes sein als eine Gedankenanstrengung, die zu vertieftem Beobachten führen kann. Sich die betreffenden kosmisch-irdischen Beziehungen wenigstens im Ansatz zu verifizieren, bedarf eines langen, intensiven Studiums. Hier soll – gedacht eben nur als Anregung und als solche nicht in einem an sich dazugehörenden größeren »astrosophischen« Kontext dargestellt – aus den Hinweisen Steiners einiges angedeutet werden. – Die körperbildenden Wirkungen (sowohl die allgemeine menschliche Gestalt als auch die persönlich-schicksalhafte Ausformung betreffend) gehen danach – neben anderen mitbestimmenden Faktoren – von dem Teil des Sternenhimmels aus, der den Menschen (auch die Tiere) von außen, unmittelbar vom Universum her formt. Anders aber verhält es sich – nach diesen Angaben Steiners – mit den Lebensumständen des Menschen, die seine Beziehung zur irdischen Umwelt ausmachen. Die kosmische Impulsierung der Wirtschaftsstufen erfolgt nicht dadurch, daß die Tierkreiswirkungen unmittelbar auf den Menschen auftreffen, sondern gerade dadurch, daß sie von der anderen Seite der Erde herkommen, daß sie durch die Erde hindurchdringen müssen und sich dabei mit Erdenkräften anreichern; es sind die von der Erde abgedämpften, mit Erdenhaftigkeit durchtränkten Sternenwirkungen. »Würde der Mensch auf einer durchsichtigen Erde stehen, so daß auch von der anderen Seite Tierkreis- und Planetenbewegungen auf ihn wirken könnten, dann würde er erstens nicht selbständige, freie Taten entfalten können. Er würde unter dem Einflusse des planetarischen und des Fixsternlebens stehen. Nur dadurch, daß ihm die Erde dieses planetenhafte und Fixsternleben zudeckt, kommt er zur freien Entfaltung seiner Tätigkeit. Aber er würde außerdem, wenn er ihm voll ausgesetzt wäre, . . . in seinem Gliedmaßensystem ein verholztes Leben, ein sich stark verhärtendes Leben entwickeln« (S. 108).

Die durch die Erde beeinflussten Tierkreiskräfte von Schütze, Steinbock, Wassermann und Fischen wirken sich also nicht bis zur letzten Formung der Gliedmaßen aus, sondern lassen dem Menschen einen Freiraum, so daß er bestimmte Tätigkeiten – eben die der Wirtschaftsstufen – und damit aber *Willen* entfalten

kann. In der Diktion eines Vortrages vor einem Hörerkreis, der sich mit diesen Fragen schon eingehender beschäftigt hatte, heißt es: »Durch die anderen Sterne, die drunten auf der entgegengesetzten Seite stehen, die von der Erde bedeckt sind, hat der Mensch sein Jägerdasein durch den Schützen; er hat sein Tierzüchterdasein, indem er den Bock zähmt: Steinbock; er hat sein Ackerbaudasein, indem er . . . Wasser ausgießt, also mit Urnen hinschreitet über den Acker und Wasser ausgießt: Wassermann. Und er wird Handeltreibender durch diejenige Sternengegend, wo das ist, was ihn über das Meer trägt. In sehr alten Zeiten hat man nämlich jedes Schiff so ähnlich ausgebildet wie einen Fisch. Und zwei nebeneinander befindliche Schiffe, die über das Meer handeltreibend gefahren sind, die sind eigentlich das Symbolum für den Handel. So würde man also, wenn man sich erlaubt, die Schiffe »Fische« zu nennen, hier haben . . . : die Fische« (S. 71). »In dieser menschlichen Betätigung verharret der Mensch . . . dadurch, daß er sich entzieht der (unmittelbaren) Einwirkung der entsprechenden Fixstern-Tierkreisbilder« (S. 107).

Man wird den Schülern von diesen Sternenwirkungen im Unterricht nicht sprechen, wenn man die Wirtschaftsstufen behandelt. Aber wenn der Lehrer die Hintergründe in sich lebendig zu machen versucht, wird er mit anderer Gesinnung an diese Fragen herangehen. Für ihn mündet die Beschäftigung mit dem wirtschaftenden Menschen und seinem Bewußtsein ein in ein Nachsinnen über den menschlichen Willen: wie er durch Sternenkräfte ermöglicht worden ist und wie seine Wirkungen erst einer künftigen Menschheit zugute kommen.

Hermann Göpfert

Von der Gesinnung des Erziehers

Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Abschlußarbeit eines Teilnehmers am Erzieher-Seminar an der Rudolf Steiner-Schule Landschulheim Schloß Hamborn. Das Thema ist frei gewählt. Der Verfasser hatte vor dem Besuch des Seminars bereits mehrere Jahre an einer freien Schule als Erzieher gearbeitet, ursprünglich hatte er einen handwerklichen Beruf erlernt.

Erziehen ist helfen, ganz für die Kinder da sein, für sie mittun, was sie allein nicht tun können, oft auch nur für sie vordenken und planen, was sie zu tun haben, und ihnen zeigen, wie man es tut. Es hat sich erwiesen, und es ist heute mehr denn je nötig, daß, wenn man den Impuls, Erzieher zu werden, verspürt, man sich mit wachem Sinn umsieht und fragt: »Was ist zu tun, wo ist zu helfen?« Das ist der beste Anfang und der beste Weg, um zu einer rechten Erziehergesinnung zu kommen. Bei manchem Menschen kann es gerade eine entscheidende Hilfe für ihn selbst sein, wenn er durch die Frage »Wo ist Hilfe nötig?« von sich selbst loskommt. Dem Erzieher selbst wird in erster Linie geholfen.

Dieses Für-andere-da-sein-Wollen kann nun täglich im stillen wie eine Seelenübung praktiziert werden. Man muß versuchen, so etwas wie einen Raum in der eigenen Seele zu schaffen, einen Raum, in den man nichts anderes hineinkommen läßt als die Gedanken und Sorgen für diejenigen, denen man Erzieher sein will. Die Arbeit des Erziehers muß also bei der Schaffung dieses Seelenraumes im verborgenen, eigenen Innern anfangen. Da soll gar nichts von einem selbst, das heißt also nichts Subjektives, hineingelassen werden. Da sage ich nie »Ich«, sondern »die anderen«, also die mir anvertrauten Kinder.

Wenn ich mit den Kindern zusammenlebe, wird dieser Seelenraum sich erfüllen mit den Wesensbildern der mir anvertrauten Kinder. Über sie sinne ich nach, abends und morgens, vor und nach dem Schlaf, noch ohne Urteil, ohne Sympathie und Antipathie. Übe ich das täglich, so ist die erste Folge, daß eine Art innere Distanz zu den Kindern entsteht, mit denen ich am Tage recht nah zusammenlebe, mit ihnen spiele und herumtolle, eine Distanz, die einfach nötig ist, wenn ich Autorität bei den Kindern haben will. Ich kann ihnen als Erzieher nicht nur auf der Ebene der trivialen irdischen Welt begegnen, ich muß ihre wahren Wesen in einer höheren Ebene suchen, wenn ich auf sie wirken und ihr Vertrauen gewinnen will.

Der Erzieher, der sich täglich in diesen Innenraum wie in ein Heiligtum begibt, wird bald spüren, wie ihm da Kräfte zuströmen, wie er da innere Aufrichtung und Ruhe findet und wie ihn aus diesem Raum etwas begleitet, was ihn wie eine tragende Sphäre geheimnisvoll umgibt.

Nun bringt man außer der so oder so gearteten, auf alle Fälle aber möglichst gesunden körperlichen Konstitution noch manches andere mit, zum Beispiel das Temperament. Mit dem Temperament, das einem von Natur aus gegeben ist, unmittelbar wirken zu wollen, mag eine kurze Zeit angehen. Wer aber länger in pädagogischer Arbeit steht, weiß aus eigener Erfahrung, daß ein Wirken aus dem unverwandelten, naturgegebenen Temperament immer zu Rückschlägen und Schwierigkeiten mit den Kindern führt.

Jedes der vier Temperamente hat seine guten Seiten und positiven Möglichkeiten, insbesondere wenn der Träger danach strebt, zu starke Einseitigkeiten zurückzuhalten, zu vermeiden, und wenn er die glückliche Veranlagung hat, es durch ein anderes Temperament etwas auszugleichen und zu modifizieren. Praktisch kommt ja ein Temperament in Reinkultur kaum jemals im Leben vor. Immer ist es vermischt mit einem oder gar zwei anderen Temperamenten. Ein einseitiger Melancholiker, der immer nur schwermütig in sich hineinbrütet und alles tragisch und todernst nimmt, ist für die Kinder ebensowenig als Erzieher tragbar wie ein furchtbarer Choleriker, der immer nur zornig aufbraust und um sich schlägt. Aber wer mit Frohsinn und Heiterkeit die ganze Gruppe in Schwung hält, den ganzen Tag hindurch auf Neues bedacht, abwechslungsreich und voller Einfälle ist, darf daneben doch nicht vergessen, daß er das Element der Ruhe und Bedächtigkeit, die Stimmung des Ernstes da, wo sie hingehören, auch pflegen muß, will er bei den Kindern gute, nachhaltige Wirkungen erzielen. In der Gruppe finden sich ja alle möglichen Temperaments-Mischungen und -Ausgestaltungen. Jedes hat seine Berechtigung und im Gemeinschaftsleben seine Aufgabe. Daraus

ergibt sich, daß der Erzieher eigentlich die Kunst üben muß, seine eigene Temperamentsveranlagung nicht für alle maßgebend sein zu lassen, indem er sich einfach so auslebt, wie er nun einmal ist, sondern auf eine gewisse größtmögliche Harmonie des Zusammenlebens aller vier Temperamente hinarbeiten muß. Das geht natürlich nicht auf einmal, das ist eine Sache langsamer Entwicklung und ständiger Übung.

Wie das Temperament des Erziehers einer Umwandlung bedarf, so ist es ja mit dem ganzen inneren Menschen, mit den Charaktereigenschaften und unserer moralischen Verfassung. Man braucht da nicht zu verzagen, wenn man erlebt, wie unsere Schwächen und Fehler uns im Wege stehen, und wenn man immer wieder erfahren muß, wie unbarmherzig uns die Kinder in ihrem Verhalten ganz unbewußt einen Spiegel vorhalten.

Wie wir selbst sind, so wird auch die Gruppe. Wenn wir durch das Zusammenleben mit den Kindern eine große Aufgabe zu übernehmen haben, mit einer bunt zusammengewürfelten Kindergruppe aus allen möglichen Veranlagungen, Schicksalsherkünften und Bildungsvoraussetzungen eine Gemeinschaft zusammenzuschließen, so gilt es, darauf zu achten, wie sehr unser charakterliches Verhalten sehr bald den Geist der ganzen Gruppe mitbestimmt. Wir können uns nicht so schnell umwandeln. Wir müssen ganz getrost und ruhig uns zugestehen, daß wir nicht perfekt sind, daß wir nur Ringende und Lernende sein können. Je mehr wir dies zum Kern unserer Gesinnung machen, je mehr wir davon überzeugt sind, daß wir nur in diesem Sinne als Vorbilder vor den Kindern stehen können, um so besser wird es sein. Nur der kann andere erziehen, der sich selbst erziehen will. – Unsere Kinder sind unbewußt für uns ganz wunderbare Lehrer. Wir müssen nur die Art, wie sie auf unser Sein und Handeln reagieren, verstehen.

Es handelt sich nicht um irgendwelche Theorien, die man ein für allemal lernen kann, auch nicht um Rezepte, die man irgendwie äußerlich befolgen kann, sondern um das Bilden von Gesinnungen. Das kann nur dadurch geschehen, daß wir immer wieder in steter Wiederholung uns gewisse Vorstellungen durch die Seele ziehen lassen, zu gewissen richtungweisenden Ideen immer wieder aufblicken, bis sie in unserer Seele zu starken, lebenskräftigen Idealen werden, bis sie eine Art Eigenleben in uns entfalten, ein Kraftzentrum, von dem aus unser ganzes Sein und Handeln immer wieder bestimmt wird.

Drei goldene Regeln soll der Erzieher immer in sich tragen:

Die erste ist die Ehrfurcht vor dem höheren Wesen der anvertrauten Kinder. Der Erzieher muß sich immer sagen: Diese Kinder, die eben aus einer geistigen Welt herabgestiegen sind auf die Erdenwelt, sie bringen noch Kräfte mit, sie haben noch eine Weisheit in sich, die viel größer ist, als was der Erwachsene mit all seiner Gescheitheit ersinnen kann. Ich muß als Erzieher durchdrungen sein von dem Gefühl des Nichtgenügens, weil ich diese Weisheit nicht mehr ohne weiteres verstehe. Jedes Kind ist nicht nur ein Rätsel, sondern eine ganze Summe von Rätself.

Wenn ich mir ein Kindeswesen vor die innere Anschauung stelle, wenn ich beobachtet habe, wie es körperlich gestaltet ist, wie seine Haarfarbe und die Art seiner Haare, die Augenfarbe, wie die Haut ist, ob durchschimmernd zart oder kräftig gebräunt, wenn ich beobachte, wie es seine Glieder bewegt, ob es mit den Fußspitzen oder mit den Hacken auftritt, wie es eine Tür auf- und zumacht, wenn ich auf die Stimme lausche, und die Art seines Sprechens erlebe, dann kann ich alle diese Eigenschaften wie Schriftzeichen zu lesen versuchen, die mir die Rätsel seines Wesens lösen helfen. Diese Ehrfurcht vor dem Wesen des Kindes muß nicht nur als ein einmaliges flüchtiges Gefühl, sondern als eine feste Grundlage meiner ganzen Gesinnung gegenüber dem Kinde immer stärker und stärker werden.

Aus dieser Ehrfurcht-Gesinnung und durch das dauernde Sichbeschäftigen mit den Kindern erquillt die zweite Grundkraft der Erziehung, die *D a n k b a r k e i t*. Über alle Schwierigkeiten und gelegentlich auch Verdrießlichkeiten, die der Erzieher natürlich erfahren muß, soll diese Dankbarkeit leben dafür, daß man ein Lernender sein darf, daß man so in Kinderseelen hineinblicken darf und daß aus den Kindern die ganze Welt zu einem spricht.

Und noch ein drittes wird sich immer mehr in der Seele des Erziehers einstellen, der mit seinen Kindern recht zusammenlebt. Ich habe die Erfahrung gemacht: Selbst wenn ich glauben wollte, daß meine Gruppe von Kindern einfach aus äußerlichen Gründen wegen der gleichen Altersstufe in einer Gruppe zusammengefaßt worden ist, – diese Zusammenstellung der Gruppe hatte nichts Zufälliges an sich. Man ahnt dann etwas von den weisheitsvollen Fügungen des Schicksals. Ich erlebte gerade: Diese Kinder haben etwas miteinander zu tun aus höherer Schicksalsnotwendigkeit heraus, und selbst ich, der Erzieher, gehöre notwendig zu dieser Gruppe. Aus diesem Erleben kann die dritte Gesinnung kommen, nämlich eine wirkliche, echte *L i e b e* des Erziehers zu den Kindern, die ganz unsentimental, einfach als inneres Band vom Erzieher zu den Kindern und von ihnen zurück strömt.

Ehrfurcht, Dankbarkeit und Liebe sind die drei Grundkräfte der Erziehung, sind die drei leuchtenden Edelsteine, die der Erzieher im Innenraum seiner Seele immer wieder anschauen darf, und aus deren Strahlenglanz ihm Kräfte und Fähigkeiten zuströmen.

Ein Erzieher, der sich an die geschilderten Gedanken hält, wirkt mit starken religiösen Kräften als Vorbild auf die Kinder. Es ist heute besonders wichtig, durch das eigene Vorleben die anvertrauten Kinder völlig unaufdringlich zu ehrfürchtigen, gemütsvollen, harmonischen und charakterstarken Jugendlichen heranreifen zu lassen, die sich dann später auch als Erwachsene so verhalten. Was in religiös-dogmatischer Weise an die Kinder herangebracht wird, kann zu leicht das Gegenteil des Angestrebten bewirken.

Manfred Herrmann

Erinnerungsbilder an die erste Rudolf Steiner-Schule in Wien

Zweiundvierzig Jahre liegen zurück, seitdem ich von der Stuttgarter Waldorfschule kam und mich dem Aufbau der ersten Wiener Schule zur Verfügung stellte. Die politischen Verhältnisse, die seit 1933 bedrohende Wolken über die Stuttgarter Mutterschule aufziehen ließen, hatten im österreichischen Nachbarland stürmische Reaktionen hervorgerufen, die im Juli 1934 mit der Ermordung des Bundeskanzlers Engelbert Dollfuss einen Höhepunkt erreichten. Die vier Jahre, die sich daran anschlossen und die mit der gewaltsamen Besetzung Österreichs 1938 ihr Ende fanden, forderten für uns Lehrer eine dauernde Probe des Mutes und der Durchhaltekraft. Fast gleichzeitig mußten die Freie Waldorfschule in Stuttgart und die Wiener Rudolf Steiner-Schule ihre Unterrichtstätigkeit beenden. Es geschah weder hier noch dort aus pädagogischem Versagen oder auch Nachlassen der Opferkräfte, die von seiten der Elternschaft und des Schulvereins bis zuletzt in schöner Art aufgebracht wurden.

Ich gehörte in Stuttgart mit Friedrich Wickenhauser zu den letzten Österreichern, die der Gruppe derer sich anschlossen, die von Rudolf Steiner an die Waldorfschule berufen wurden und die ursprünglich dem Kreise der Anthroposophischen Gesellschaft in Wien angehört hatten. Die Geschichte der Gründungsjahre der Stuttgarter Waldorfschule ist mit Namen wie Walter Johannes Stein, Eugen Kolisko, Karl Schubert, Hermann von Baravalle, Maria Röschl, Alexander Strakosch, Ernst Blümel und Rudolf Treichler unlöslich verbunden.

Begreiflich schien es, daß die Wiener, die solch bedeutsame Persönlichkeiten so erfolgreich an der Stuttgarter Mutterschule wirken sahen, das Bestreben hatten, auch im Heimatland Rudolf Steiners eine Erziehungsstätte zu begründen. Als bald begannen Gusti Bretter und Hannah Krämer-Steiner mit einer kleinen Zahl von Kindern mit dem Unterricht der untersten Schulstufen. Der Kindergarten begann unter der Obhut von Ilse Bode-Rascher und Adelheid Fleischhacker. Ab 1933 wurde er von Bronja Hüttner-Zahlingen geführt. Das Schicksal der beiden oben genannten Lehrerinnen rief diese aber vorzeitig ab. Junglehrer, die in Mödling bei Wien bereits in der Lehrtätigkeit standen, sprangen hilfreich ein. Unter diesen sind besonders Hellmuth Alscher und Othmar Helf zu nennen.

Die Bedingungen, unter denen damals eine freie Schule ins Leben gerufen werden konnte, waren durch die behördlichen Vorschriften äußerst einengend. Weil die Schule kein Öffentlichkeitsrecht besaß, mußten die Kinder am Ende des Schuljahres eine Prüfung in einer staatlichen Volksschule ablegen. Das bedeutete im Hinblick auf die Durchführung des Waldorfschullehrplanes auch von seiten der Lehrer eine »Prüfung« der Durchhaltekraft im Kampf gegen Kompromisse.

Im Herbst 1934, kurz nach der Ermordung von Dollfuss, machte die Schule erneute Anstrengungen, sich durch ein erweitertes Lehrerkollegium zu konsolidieren. Die Räumlichkeiten der Schule befanden sich nunmehr in einem oberen

Stockwerk eines Hauses in der Innenstadt, am Graben, wenige Schritte vom Stephansdom, im ehrwürdigen Zentrum der alten Hauptstadt. Unter den leitenden Lehrern wirkte Hermine Schmidt mit, die selbst früher im öffentlichen Schuldienst gestanden hatte. Unter den Lehrern seien genannt Dr. Georg Unger, Dr. Hans Erhard Lauer, Dr. Ernst Zawischa, Dr. Wilhelm Ernst Mrazek, Ilse Baravalle-Metaxa, Margarete Eckinger, Trude Thetter, Friedrich Strasser und Josef Dworschak. Dazu gesellten sich zuletzt noch Dr. Ernst Blümel von der Waldorfschule aus Stuttgart und Herr Lamerdin aus Hannover. Die Schule war bis zur zehnten Klasse ausgebaut und sollte natürlich bis zur zwölften fortgesetzt werden.

Der Rudolf Steiner-Schulverein wurde unter der Führung des Arztes Ferdinand Wantschura und seiner Mitarbeiter zu einem opferwilligen und tragfähigen Instrument entwickelt. Dabei bedenke man die allgemeine Wirtschaftslage im damaligen Österreich, die Geldentwertung und die daraus entspringende Verarmung der Bevölkerung. Die Schule hatte keinen Pausenhof, keinen Turnsaal, keine Festhalle zur Abhaltung von Monatsfeiern und Schulversammlungen. Und doch hatte sie, was sie zu einer Schule im Sinne der Pädagogik Rudolf Steiners macht: sie besaß durch ihre Lehrer Hingabekraft und Enthusiasmus, durch ihre Elternschaft Vertrauen und Dankbarkeit und durch ihren Schulverein Opfermut und Selbstlosigkeit. Die Schüler liebten ihre Lehrer.

Mitten in den Plänen um den weiteren Ausbau der Schule und im Suchen nach einem geeigneteren Schulhaus, kurz vor dem vollen Aufbau einer zwölfklassigen Schule, kam von außen her das Ereignis, das unsere Wiener Schule fast gleichzeitig mit der Stuttgarter Mutterschule zum plötzlichen Schließen der Tore zwang. Was die einzelnen Lehrer dabei innerlich erlebten und äußerlich erfuhren, gehörte zu den Proben und Prüfungen des Geistesweges. Im Rückblick darauf erlebten wir um so stärker Schicksalsgewißheit und Werktreue. Äußerlich wurden wir zerstreut, innerlich blieben wir zusammen im Geiste der neuen Menschenkunde und Erziehungskunst.

Es erscheint uns wie ein schönes Sinnbild des Schicksals, daß Bronja Zahlingen, die bereits im Keim der ersten Schule mitgewirkt hatte, nach Jahren, die sie dann nach England geführt hatten, nun auch wiederum mit der zweiten Schule sich in ihrer Kindergartenstätigkeit verbunden hat.

Friedrich Hibel

Aus der Geschichte der Rudolf Steiner-Schule in Wien

Die Annexion Österreichs durch die nationalsozialistische Macht im Jahr 1938, der ein Jahr später ausbrechende Zweite Weltkrieg, die Besetzung von Wien und Ostösterreich durch sowjetrussische Truppen brachten über das Land Not und Elend, Schrecknisse und Verheerung.

Als Augenzeuge der zwangsweisen Schließung der ersten Rudolf Steiner-Schule in Wien und Auflösung des Rudolf Steiner-Schulvereins vollzog Dr. Wantschura nach Kriegsende, dem Vereinsgesetz nach termingerecht, die Neuanmeldung des Rudolf Steiner-Schulvereins. Die Lehrer der alten Schule waren in die Welt zerstreut, die Kräfte aus der Elternschaft, auf eine neue Schulgründung hinzuarbeiten, nicht vorhanden.

Der Kreis der tätigen Freunde, der sich in diesen Zeiten äußerer Entbehrung zu fruchtbarer Arbeit zusammenfand, erkannte als ihm wesentlichste Aufgabe, die anthroposophische Arbeit als solche aufzubauen und neu zu gestalten: die Erfahrungen und Erlebnisse der dunklen Jahre der mitteleuropäischen Geschichte einzubringen in die Ausgestaltung einer Menschengemeinschaft, die seit der Keimlegung der Anthroposophischen Gesellschaft anlässlich der Weihnachtstagung 1923 darauf wartet, von Menschen erkannt und verwirklicht zu werden.

Die innere Aufbauarbeit dieser gesegneten Jahre schuf damals zunächst keine in die Welt wirkenden Institutionen, doch webte und wirkte sie ihr eigenes Leben in das Leben dessen ein, was als »Genius loci« den späteren Gründungen fruchtbaren Mutterboden und Lebensluft schenkte. – In diesem also bereiteten Mutterboden, in dieser Lebensluft konnte die nach Österreich zurückgekehrte Bronja Zahligen ihre Kindergartenarbeit beginnen und der seit dem Eintritt von Kitty Wenckeback in die Vorstandsarbeit zielstrebig wirkende Schulverein seine Tätigkeit entfalten. (Eine ins einzelne gehende Darstellung dieser die Schulgründung vorbereitenden Jahre ist in dem Aufsatz von K. Wenckeback im Jahreshaft 1975/76 der Wiener Schule zu finden.)

Rudolf Grosse, Ernst Weißert, Herbert Hahn, Georg Hartmann, Lotte Ahr, Georg Hofmann, Margrit Jünemann u. a. halfen als Vortragende mit, den für eine Schule notwendigen Menschenumkreis zu interessieren. Das Jahr 1961 setzte einen neuen Akzent in der Öffentlichkeitsarbeit durch die große Tagung und Ausstellung »Rudolf Steiners Leben und Werk« – anlässlich der 100. Wiederkehr von Rudolf Steiners Geburtstag – in der Wiener Sezession, der wir eine pädagogische Ausstellung angeschlossen hatten.

Im Jahre 1962 regte das Ehepaar Kühne – beide selbst Waldorfschüler und aus beruflichen Gründen Wien zu ihrem Wohnsitz wählend – eine kleine Elterngruppe zu gemeinsamer Initiative an, für deren Kinder einen Privatunterricht auf Grundlage der Waldorfpädagogik einzurichten. Helmut Gurlitt übernahm diese Aufgabe – selbst schon in hohem Alter stehend. Inzwischen hatte Frau E. Zimmermann sich entschlossen, ihr weiteres Leben ganz der Waldorfpädagogik zur Verfügung zu stellen und die pädagogische Ausbildung zunächst in Dornach und Stuttgart, im weiteren noch an der Pädagogischen Akademie in Wien zu absolvieren.

Nach zahlreichen Verhandlungen im Unterrichtsministerium und bei der Stadtverwaltung (fünf verschiedene Unterrichtsminister waren im Verlauf weniger Jahre für unsere Schulgründung zu interessieren!) konnte die Rudolf Steiner-Schule Wien im Herbst 1966 – 28 Jahre nach der gewaltsamen Schließung der ersten Schule – eröffnet werden. Vier Klassenlehrer: Regine Kloiber, Helmut Gurlitt, Sieglinde Muß, Lisbeth Ammeter sowie Nora Zimmermann als Sprachlehrerin und Heide Schaad als Eurythmistin hatten sich zusammengefunden, um 30 Kinder in vier Klassen zu unterrichten. Die Stadt Wien hatte uns für 2 Jahre schöne Klassenräume in einer öffentlichen Volksschule in Meidling zur Verfügung gestellt. Als Mentor stand dem jungen Kollegium Frau Senta Uebelacker, die seinerzeit die Münchner Schule mitbegründete, zur Seite.

Sofort nach Beginn der Unterrichtsarbeit wurde das erste Ansuchen um Verleihung des Öffentlichkeitsrechtes gestellt, welches vom Ministerium abgelehnt wurde. Danach richtete sich unsere Aktivität auf die Erlangung eines eigenen Status, der den Schülern der Rudolf Steiner-Schule die Erfüllung ihrer Schulpflicht gewährleisten sollte, ohne die bei einer Privatschule ohne Öffentlichkeitsrecht geforderten jährlichen Prüfungen an einer öffentlichen Schule zum Nachweis des Unterrichtserfolges ablegen zu müssen. Unter der Bezeichnung »Schule nach ausländischem Lehrplan« (das Sprichwort, daß »der Prophet im eigenen Land nichts gelte«, hatte sich wieder einmal bewahrheitet!) wurde die Rudolf Steiner-Schule mit eigener Verordnung als zur Erfüllung der Schulpflicht geeignet anerkannt. – Auf der Grundlage dieser Verordnung konnte nun die Unterrichtsarbeit in den einzelnen Klassen frei und unabhängig von jeglicher Einflußnahme staatlicher Stellen aufgebaut und auch der Schritt in die Oberstufe gewagt werden.

Die Frage einer neuerlichen Einreichung zur Erlangung des Öffentlichkeitsrechtes, das auf Grund eines eigenen Organisationsstatuts und Lehrplanes verliehen werden kann, wurde in dem Augenblick reif zur Verwirklichung, als eine geeignete Persönlichkeit im Umkreis der Elternschaft mit profunder Sachkenntnis auf dem Gebiet der Schulgesetze sich als Helfer anbot. Dieses zweite Ansuchen wurde nach weiteren Verhandlungen im Ministerium genehmigt. Es stellt eine staatliche Anerkennung der Eigenart und besonderen Organisationsform der Schule dar und wurde zum ersten Mal in der Geschichte des österreichischen Privatschulwesens einer Schule, die keiner gesetzlich geregelten Schulart entspricht und die zudem im Kern als allgemeinbildende Schule für das Pflichtschulalter konzipiert ist, gewährt.

Der Rudolf Steiner-Schulverein steht bis zum heutigen Tage vor der Aufgabe, Monat für Monat den laufenden Betrieb der wachsenden Schule aus den Beiträgen der Eltern, die in freiwilliger Selbsteinschätzung gegeben werden, und kleinen und kleinsten Spenden seiner treuen Mitglieder und Freunde zu bestreiten. Diese Aufgabe erfordert Mut und Durchhaltekraft und die immer neu zu erzeugende Seelenmacht des wirkenden Vertrauens. Wieder und wieder hatte man in Zeiten wirtschaftlicher Ohnmacht dem »Mutterboden« zu danken für Stärkung der Vertrauenskraft, der »Lebensluft« zu danken für neue Anregung der moralischen Phantasie . . .

Mit Schuljahresende 1967/68 lief das Gastrecht in den Räumen der öffentlichen

Schule aus, und wir mußten das Schuljahr beenden und die Kinder der neuen ersten Klasse aufnehmen, ohne zu wissen, in welchen Räumen der Unterricht der auf 6 Klassen angewachsenen Schule stattfinden werde. Das Bestehen dieser »Luftprobe« brachte den ganzen Schulorganismus in eine neue Phase seiner Existenz. In einem schönen Barockschloß, dessen ruhige und wohlproportionierte Bauformen trotz der ursprünglichen Verwahrlosung des Gebäudes unmittelbar ansprachen, schön gelegen am südwestlichen Stadtrand, durch einen geradezu überwältigenden Einsatz der damaligen Elternschaft instandgesetzt, fand die Rudolf Steiner-Schule eine repräsentative Heimstatt.

Bald wurde der Raum auch hier zu eng. Es folgte die Gewinnung des Wirtschaftsgebäudes, der Ausbau des Dachgeschosses und im vergangenen Jahr der Erwerb der gegenüberliegenden Liegenschaft. Der Raumbedarf der nun ausgewachsenen Schule ist noch lange nicht erfüllt – wann ist das bei einer Waldorfschule je der Fall? –, doch bietet das jetzt vorhandene Gelände wenigstens die Möglichkeit dazu, und zukünftige Jahre werden weiterhin von der Freude erfüllt sein, die Raumgestaltung der Schule zu erweitern mit aller Phantasie und Improvisationskunst, die die Gegebenheiten einem abfordern.

Zu dem vielfältigen Baugeschehen in und um das Schulhaus selbst kam noch die Errichtung eines in der Nähe gelegenen Kindergartenbaues hinzu, der nun 3 Gruppen – sanft bewegt und wohl behütet – umschließt. (Die finanzielle Grundlage für diesen Bau kam uns als Spende aus dem Freundeskreis durch Verkauf eines kostbaren Gemäldes zu.) Mit Dankbarkeit und leisem Staunen sieht man auf diese Bauleistungen zurück – schier aus dem Nichts entstanden – für das Schulgebäude mit seltsamen, doch sehr brauchbaren finanziellen Hilfen z. B. eines »Altstadterhaltungsfonds« der Stadt Wien . . .

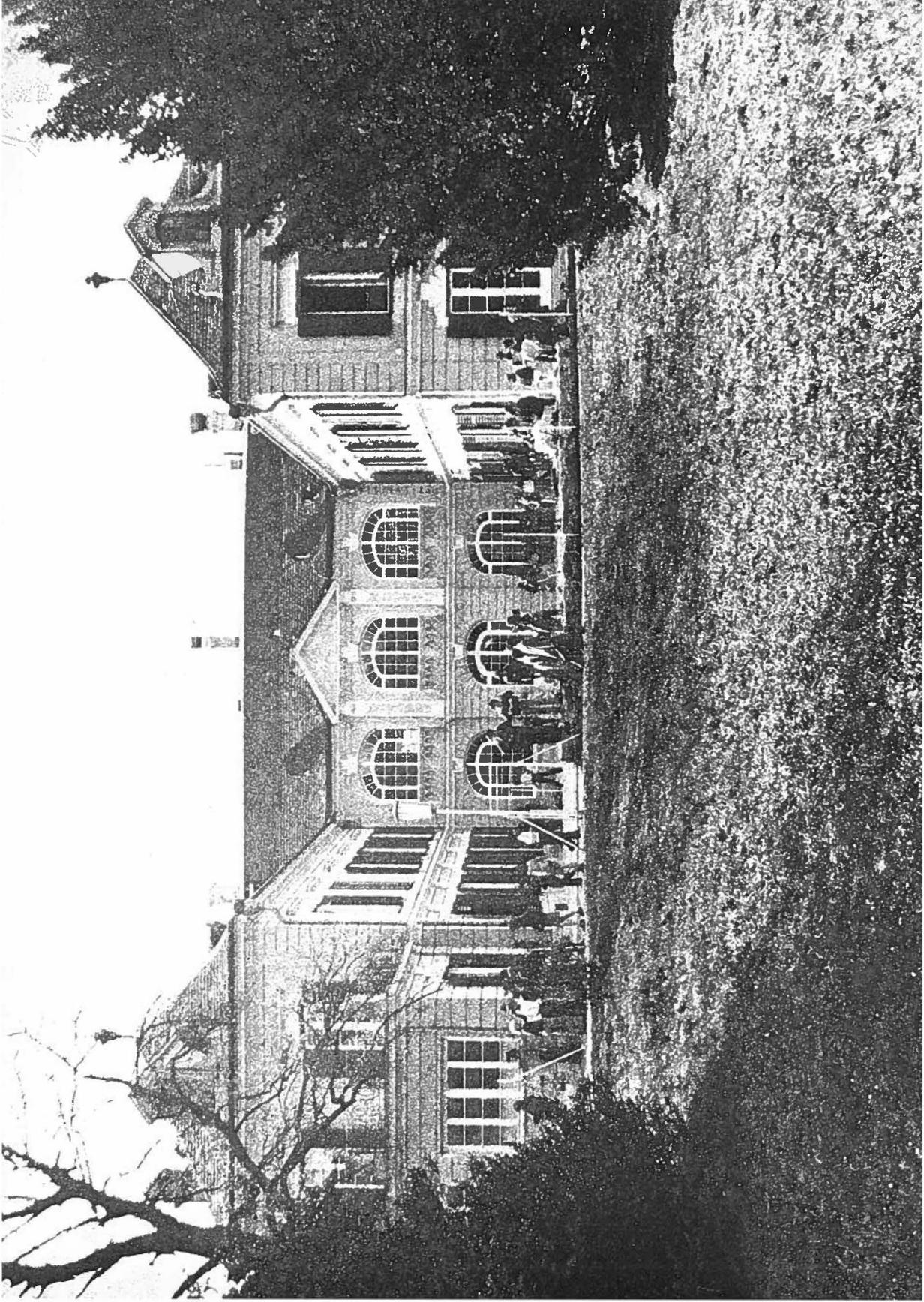
Das Lehrerkollegium der Wiener Schule ist aus aller Welt zusammengeströmt: Schweizer und Deutsche, Engländer und Holländer, Russen und Amerikaner – auch einige Menschen mit österreichischem Paß arbeiten hier in dieser dem Osten historisch und geographisch zugewandten und ihm durch viele Schicksalsfäden verbundenen Stadt Wien.

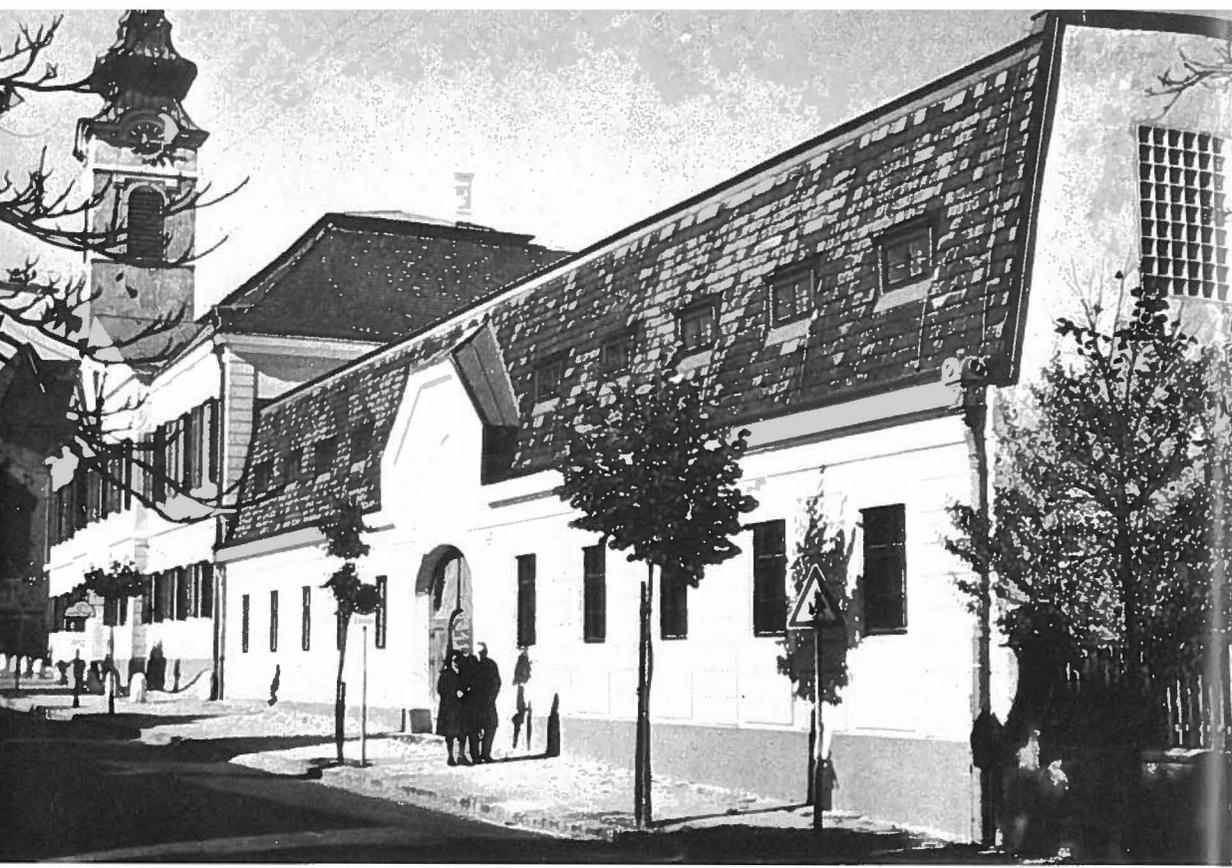
Zu Michaeli 1923 hielt Rudolf Steiner in Wien vier Vorträge unter dem Titel »Anthroposophie und das menschliche Gemüt«. Er schildert darin den Drachenkampf in seiner kosmischen Dimension im Urbeginn der Zeit. Heute wirkt – was einst kosmisches Ereignis war – im Inneren des Menschen. Und etwas wächst heran in der menschlichen Seele, was diesen innermenschlichen Drachenkampf bestehen kann, was letztlich die Drachennatur zu verwandeln vermag: Es ist die Hingabekraft eines erleuchteten und durchwärmten Gemütes. Möge der Genius loci uns helfen, die spezielle Aufgabe dieses Erdenortes Schritt um Schritt zu erkennen und zu erfüllen und so eine eigene Klangfarbe einzufügen in das symphonische Kunstwerk der Waldorfschulbewegung in der Welt. *Elisabeth Gergely*

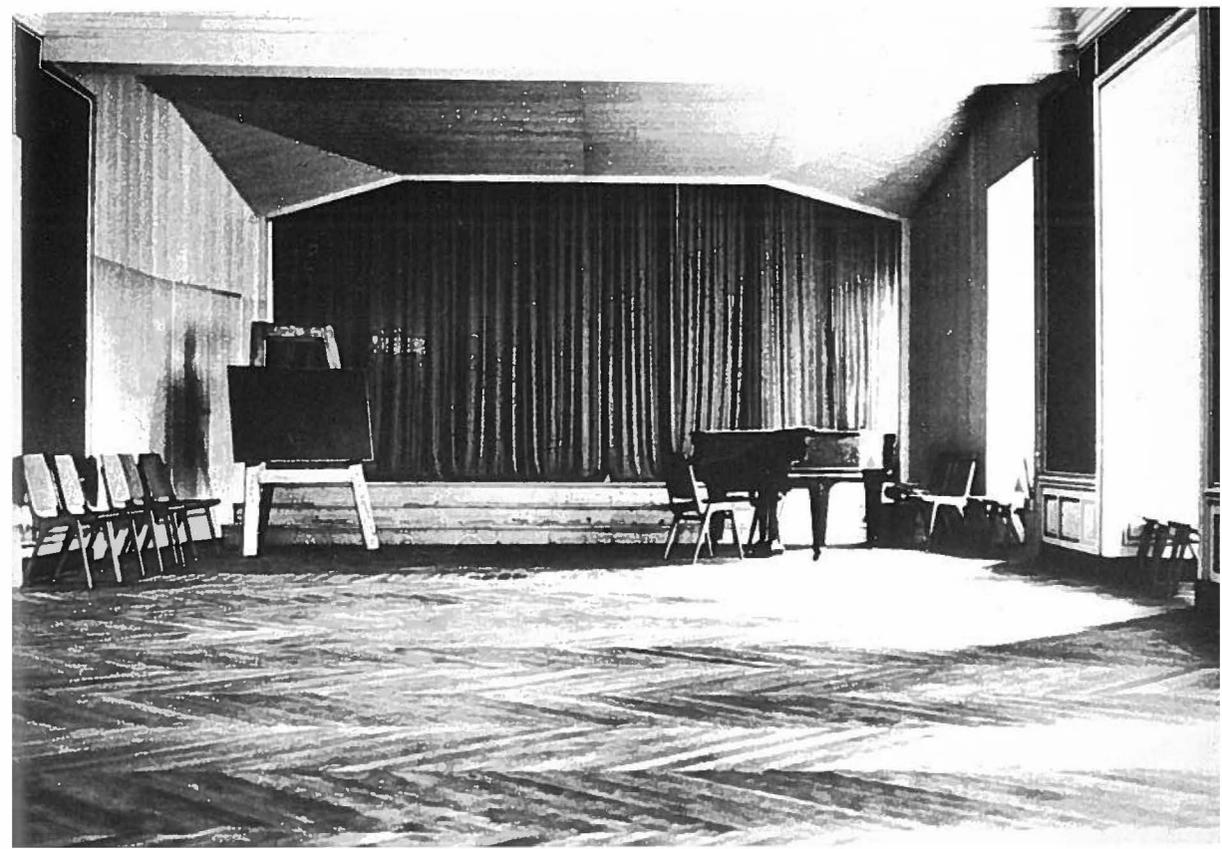
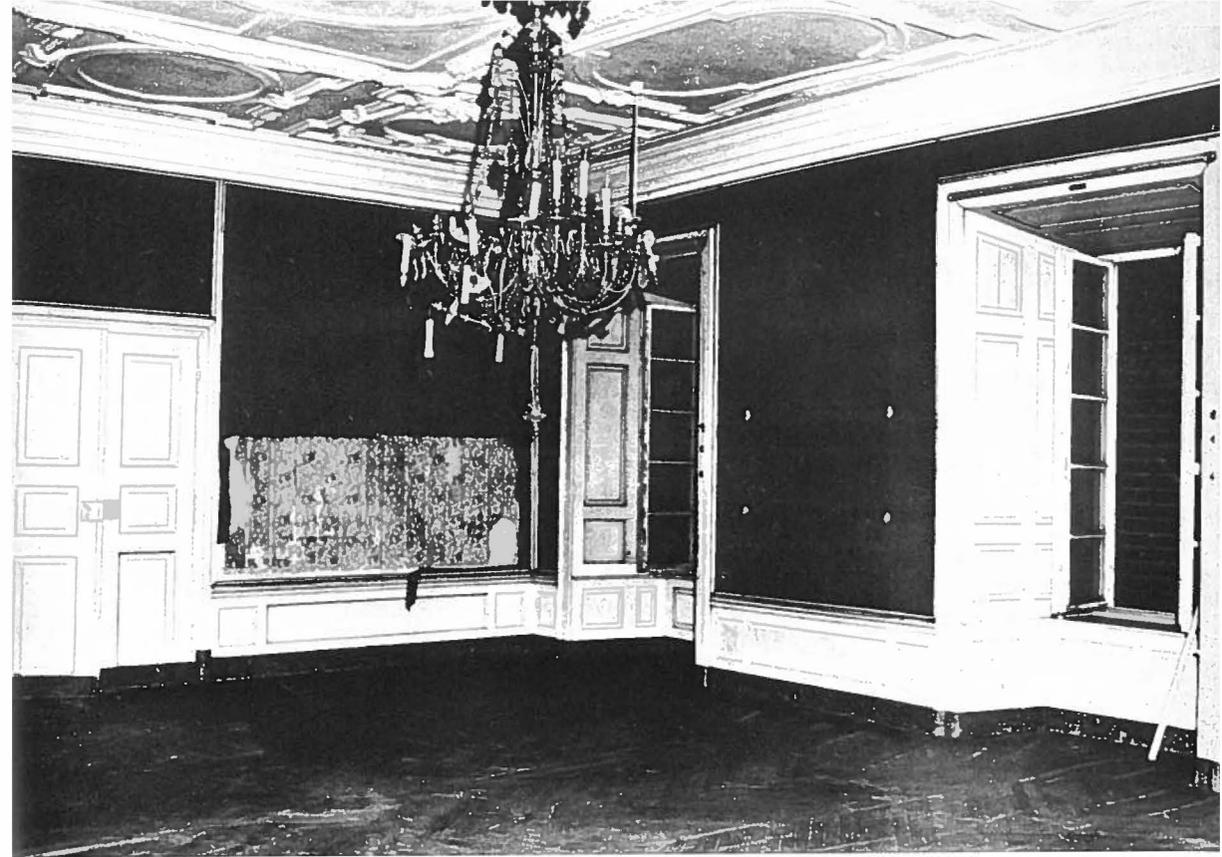
Zu den Bildern der Rudolf Steiner-Schule Wien ▷

Seite 393 und 394: Außenansichten des »Maurer Schlüssels«, der jetzigen Rudolf Steiner-Schule. – Seite 395: Der Festsaal vor und nach dem Umbau. – Seite 396: Außen- und Innenansicht des mit der Schule verbundenen Kindergartens.

Bildnachweis: Seite 393, 394 Foto Stieber, Wien









Schüler, Eltern, Lehrer an der Wiener Rudolf Steiner-Schule

*Eine unvollständige Darstellung**

Unvollständig deshalb, weil nicht von unseren Monatsfeiern, dem Adventsbazar, dem Herbstfest, dem Eltern-Lehrer-Schüler-Orchester usw. die Rede sein wird. Wo gehören diese nicht zum Leben einer Waldorfschule?! Vielmehr soll in diesem Bericht ein wenig die Eigenart, das Lokalkolorit der Wiener Schule skizziert werden:

Die Schüler:

Pausen sind von Schülern sehr begehrt. – Je kleiner die Kinder sind, desto lebhafter ergreifen sie die Möglichkeit, sich frei zu bewegen. Aber es gibt unterschiedliche Qualitäten der Pausen-Bewegung. Wollte man die der Wiener Schüler beschreiben, so könnte man sagen: »Unsere Kinder gehen nicht, sie rennen.« Das Gehen müssen sie erst lernen. Aber sie können es lernen.

In der ersten Stunde, die ich in der Wiener Schule hospitierend verbrachte, flog mir zur Begrüßung ein Ball an den Kopf (das war nicht so schlimm, schlimmer war es, daß die Schüler es im allgemeinen Wirbel gar nicht bemerkten). In der nächsten Stunde hatte dieselbe Klasse Eurythmie. Es war ein geradezu überwältigendes Erlebnis, mit welcher Leichtigkeit, Anmut, fast möchte man sagen Musikalität und Geformtheit die Kinder sich bewegten.

Diese Musikalität hat durchaus zwei Gesichter: zum einen wirkt sie in ihrem elementaren Vorhandensein sofort Harmonien findend und alles gründliche Üben ablehnend, fast wuchernd (oder wie es ein Kollege ausdrückte: wie die den Putz aufweichenden und Häuser zerstörenden Salpetersalze). Zum anderen kann sie sich fein empfindend – auch im Sozialen – äußern und sich für die »Ober-töne« offen zeigen.

Bei der Verabschiedung der letzten zwölften Klasse schilderte ein Schüler, der auch andere Waldorfschulen »am eigenen Leib« erfahren hatte, das Erlebnis mit der Wiener Rudolf Steiner-Schule: »In der... Waldorfschule wurde man von dem Glanz, den diese Schule ausstrahlte, als Schüler getragen und begeistert. In Wien kann man sich, nachdem die erste Enttäuschung über den noch nicht vorhandenen Glanz verflogen ist, engagieren, Mit-Gestalter und Mit-Arbeiter an der sich verwirklichenden Schule zu werden.«

Und das Abitur, in Österreich Matura genannt? (Hier als letzte Frage, von den Eltern oft als erste gestellt!) Die Schüler können nach dem Abschluß ihrer 12jährigen Waldorfschulzeit und dem Absolvieren der Hauptschulprüfung eine sogenannte Maturaschule besuchen, welche die Vorbereitung auf die Reifeprüfung

* anlässlich des 10jährigen Bestehens der Rudolf Steiner-Schule Wien, das am 24.–26. September 1976 durch öffentliche Vorträge und eine Ausstellung im Festsaal der Universität Wien und durch eine »Monatsfeier« der Schüler im Festsaal der Schule gefeiert wird.

übernimmt. Ein »Ehemaliger« schreibt darüber in der hauseigenen Schülerzeitung: »Auf jeden Fall ist nun diese Lösung, die Matura zu machen, die bestmögliche, da es nach der (vorangegangenen) Beschreibung des Prüfungs- und Lernsystems klar sein dürfte, daß sich dieses nicht mit den Lehrmethoden einer Rudolf Steiner-Schule verträgt.«

Die Eltern:

Ungeachtet der sommerlichen Hitze gruben etliche Schülereltern gemeinsam mit einigen Lehrern in den großen Ferien den gesamten Schulhof um 30 cm ab. Er sollte statt einer untragbar gewordenen Kiesbeschüttung mit großen Granitsteinen gepflastert werden. Durch den gemeinsamen physischen Arbeitseinsatz konnte das finanzielle Problem (s. Artikel von Dr. E. Gergely) gelöst werden. Diese »Lösungsart« hatte mit der Übernahme des Maurer Schlüssels begonnen und dauert weiter an. Andere, nicht minder praktische Lösungsimpulse waren die Verkaufsausstellung von Exponaten unserer Künstlereltern zugunsten der Schule, ein indonesisches Reiseszenario unter der Schirmherrschaft des indonesischen Botschafters, vorbereitet und durchgeführt von einer Schülermutter, oder die schon zur Tradition gewordenen »Abendmusiken im Maurer Schlüssel«, die von einem Professor der hiesigen Musikhochschule arrangiert werden.

Das Wachsen der Schule hatte auch eine immer stärkere Konfrontation der Elternschaft mit Prinzipien des freien Geisteslebens zur Folge. Wellen verschiedenster »Couleur« schlugen hoch. Die Notwendigkeit, eine übergeordnete Institution zu schaffen, welche sich der aufgetauchten brennenden Probleme und Fragen annehmen und einen vertieften Einblick in die Organisation einer freien Schule geben sollte, kam in allen Gefühlsschattierungen (von vehementer Forderung bis zur freundlich-zaghaften Bitte reichte das Spektrum) an die Lehrerschaft heran. Dem wurde durch die Gründung eines Initiativkreises, der inzwischen weniger verbindlich unter dem Namen »Eltern-Lehrer-Kreis« rangiert, Rechnung getragen.

Auf ganz anderer Ebene spielte sich eine dritte Art der Elternmitarbeit ab: In den pädagogischen Seminaren, die von den Lehrern trimesterweise veranstaltet werden, sowie bei der alljährlich stattfindenden pädagogischen Tagung werden Fragen zur Menschenkunde und zum Lehrplan erarbeitet. – Ohne die intensive Beschäftigung mit den Grundlagen und der daraus resultierenden Organisationsform einer Waldorfschule, wie sie von einem Rechtsexperten des Österreichischen Schulgesetzes, der inzwischen Schülervater ist, geleistet wurde, wäre wohl das nun erworbene Öffentlichkeitsrecht (Dr. E. Gergely schrieb in ihrem Artikel davon) noch nicht einmal am Horizont erschienen.

Diese drei Phasen, die in ihrer zeitlichen Aufeinanderfolge nicht nur die unterschiedlichen Möglichkeiten des Elternengagements deutlich werden lassen, geben auch ein wenig Aufschluß über die soziale Struktur, oder besser: über den Organismus unserer Elternschaft.

Die Lehrer:

Das Wiener Kollegium hatte beschlossen, daß neben Englisch als zweite Fremdsprache Russisch unterrichtet werden sollte. Wenn es schon schwer ist, fern von

allen Lehrerseminaren einen geeigneten Lehrer für Französisch zu finden, so stellt sich dieses Problem bei einem Russischlehrer als noch viel schwieriger dar. Es zu lösen, wurde der bis dahin einzigen Lehrerin für Russisch aufgetragen. Die Ergebnisse ihrer Bemühungen führte sie uns entweder »leibhaftig« in den Konferenzen vor oder sie berichtete darüber. In der russisch-orthodoxen Kirche hatte sie zwei junge Popen angesprochen, die sich bereit erklärten, eventuell einige Russischstunden zu übernehmen. Am slawistischen Institut blieben ihre Bemühungen erfolglos. Ein Schülervater (Dolmetscher für Russisch bei der Unido) stellte einen alten Kosaken in Aussicht – leider kam er nicht . . . Da erwies sich die Emigrantenstelle als Fundgrube: Von dort kam dann auch unsere jetzige Russisch-Lehrerin, eine russisch-armenische Emigrantin, in unser Kollegium. Ursprüngliche russische Geisteshaltung und Kultur brachte sie als »Reisegepäck« mit.

»Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit« – dieses Thema behandelte Rudolf Steiner auf einem großen anthroposophischen Kongreß in Wien: unser Musiklehrer ist Amerikaner, er kommt aus Texas (mit nicht weniger Reisegepäck als unsere Russin) . . . und dazwischen: einige Österreicher, Deutsche (auch aus Südamerika), Schweizer, Engländer . . . Ein Wesenszug Wiens besteht in seiner Internationalität, in unserem Lehrerkollegium spiegelt sie sich wider.

Tobias Richter

Friedrich Thetter

Anthroposophisch-pädagogische Arbeit mit Kindern in den zwanziger Jahren in Wien

Friedrich Thetter (1877–1955) war Maler und wirkte als solcher am Gymnasium in Baden bei Wien. Er kehrte aus dem Ersten Weltkrieg mit dem glühenden Impuls heim, der so tief verwundeten Jugend durch Vermittlung einer geistigen Lebensgrundlage wieder Mut zu einem Neubeginn zu geben. Dies und damit verbunden das Streben danach, das Wesen des Künstlerischen erkenntnismäßig zu fassen, war die Ursache dafür, daß er sich verfrüht in den Ruhestand zurückzog und alle seine Kräfte bis ins hohe Alter für diese Aufgabe einsetzte. Er besuchte auch Rudolf Steiner zweimal in Dornach (wohl vor 1922), wo er für seine kunsttheoretischen Studien Hinweise bekam.

Es mag 1917 gewesen sein, als F. Thetter, eben auf Fronturlaub in der Heimat weilend, zum erstenmal den jungen Menschen aus der Wandervogelbewegung begegnete, denen er in den folgenden Jahren das Wunderreich Goethes und die Anthroposophie Rudolf Steiners erschloß. Es war ein begeisterter Kreis von

Studenten verschiedener Studienrichtungen und von schon im Beruf stehenden jungen Lehrern, mit denen er in intensiver mehrjähriger Arbeit die Einleitung Steiners zur Kürschner-Ausgabe von Goethes naturwissenschaftlichen Schriften und die Metamorphose der Pflanzen studierte. Von jedem einzelnen Teilnehmer des Arbeitskreises wurde schrittweise der Weg nachvollzogen, der Goethe und Rudolf Steiner zu ihren bahnbrechenden Einsichten geführt hat. In großer jugendlicher Begeisterung und Unbefangenheit schritt man auf diesem Weg dahin. Inmitten der ernüchterten, kalt und eng gewordenen Welt nach dem Ersten Weltkrieg blühte durch die Berührung mit Friedrich Thetter und dem Geistesgut, das er lebendig vermittelte, wieder neue Hoffnung in den jungen Gemütern auf. Unter ihnen waren Menschen, die die pädagogischen Anregungen für eine ganz neue Kunst- und Allgemeinerziehung intensiv aufgriffen und – beraten von ihrem Lehrer – im Laufe der nächsten Jahre in die Tat umsetzten. Diese Anregungen, die »aus jahrzehntelanger Beschäftigung mit dem Wesen des künstlerischen Gestaltens« gewonnen waren, legte Thetter dann später im Ausstellungskatalog zu den Kinderarbeiten dar:

»Was noch im Griechen ausgewogen war in einer Totalität seines menschlichen Wesens, in seinem Hineingestelltsein in die Gemeinschaft, was in ihm noch Einheit war, klappt« im modernen Menschen ... »auseinander in *Natur* und *Geist*, in *Trieb* und *Vernunft*, in *Willkür* und *Maß*«. Hineingestellt in diese Dissonanz, ist sich der heutige Mensch nicht mehr jener geheimnisvollen Fähigkeit bewußt, daß er »*seinem Willen den entsprechenden Ausdruck – einem Inhalt die ihm gemäße Form – der Zeit den Ausdruck in seiner Kultur ... geben*« kann. »Als naturhaft wirkendes Vermögen ist sie (diese Fähigkeit) der Menschheit verloren gegangen, ... aber die Zeit wird reif, in der sie als eine *frei zu übende* Fähigkeit dem Menschen wieder zu Gebote steht ... Keimhaft schlummernd ruht dieses Vermögen in jedem Menschen, zurückgedämmt von der intellektualistischen Einstellung unserer Zeit, wartend, daß man es wecke, entwickle und bilde zu neuer Erscheinung. In diesem Zustand lebt es, so unglaublich es vielleicht erscheinen mag, in unserem Kinde und offenbart sich in seiner Gestaltungsgabe und Gestaltungslust.«

Geleitet von diesen Impulsen gelang es Josef Dworschak und Franz Wunderer, in öffentlichen Schulen und auch in der Hyrtl'schen Waisenanstalt Schülerleistungen zu erbringen, die mehrere Jahre später die gesamte Fachwelt und ein breites Publikum in Erstaunen und Bewunderung versetzten. Angefeuert durch das Gelingen dieser beiden Kollegen entschlossen sich zwei weitere Lehrer – Lilly Rauch und Ernst Türk – nach Absolvierung eines einjährigen Einführungskurses zu gleicher pädagogischer Einstellung und Tätigkeit.

Die Hyrtl'sche Waisenanstalt, die auch heute noch besteht, war die Stiftung des berühmten Wiener Anatomen Josef Hyrtl (Näheres über ihn siehe Aufsatz von Georg Hartmann in »Goetheanum« vom 3. 12.1961). Die Schüler jener Anstalt – so heißt es im Nachruf für Josef Dworschak von Dr. Reimar Thetter (dem Sohn Friedrich Thetters) in der Beilage zur Wochenschrift »Das Goetheanum« vom 18. 7. 1954 – »waren zumeist Waisen und stammten zum Teil aus proletarischen, zum Teil aus ländlichen Kreisen; es war aber auch schwer erziehbare, ja

leicht kriminelle Jugend darunter. Jedenfalls fehlte auch ihnen jegliche bürgerliche Determinierung. Sie fanden in dem pädagogischen Enthusiasmus ihres Lehrers (Josef Dworschak) den Ersatz für ein Vaterhaus, aber auch die Lenkung ihrer ungestümen Kinderkräfte in ein künstlerisches Tun. Auf Packpapier mit Tafelkreide konnten sie sich in die Welt der Farben einleben, bis sie nicht nur äußerlich, sondern mit ihrer ganzen Seele von den einzelnen Farben tingiert waren. Ein solches elementarisches Farberlebnis wurde dann beruhigt durch ein Abstimmen einzelner Farbtöne zu einem Gleichgewicht. Das erst führte zu einer Umrißbildung und Formung. In gleicher Weise ging es durch ein Erleben der verschiedenen Materialien: Ton, Holz, farbiges Glas, bunte Garne und Stoffe, Kupfer, Holz- und Linschnitte usw. Handwerk und Kunstbetätigung lebten in einer ursprünglichen Einheit. Immer ging voran ein intensives Einleben in die Stoffeswelt, vermittelt und erleichtert durch das von Erkenntnisstreben orientierte Willensleben des Lehrers, und erst daraus ergab sich eine Gestaltung. Es wurde nichts gewertet oder korrigiert; nur geglückte Leistungen wurden den anderen Kindern gezeigt.«

Und nun eine überraschende Brücke zur Gegenwart: In einem leeren Flügel desselben Gebäudes war eine staatliche Internatsschule untergebracht und mit ihr der junge Lehrer E. Koch-Emmery; es ergab sich von selbst, daß er Kinderbilder zu sehen bekam. Sie gefielen ihm so gut, daß er, als er im Jahre 1937 Österreich verließ, bat, ob er sich einige Malereien mitnehmen dürfe. Mit diesem Stoß von Schülerarbeiten kam er nun nach Australien und zeigte sie Mr. McCubbin, dem Direktor der National Galerie in Adelaide, Süd-Australien, und Miß Mary Harris, der Direktorin der Kunstakademie. Beide waren so beeindruckt, daß sie E. Koch-Emmery mehrere Ausstellungen ermöglichten. – Die Erinnerung an die genialen Kinderbilder aus dem Waisenhaus überdauerte die Erschütterungen des Zweiten Weltkrieges, und im Frühling 1976 bekamen die Nachkommen Josef Dworschaks eine Einladung zur Ausstellung »THE CREATIVE CHILD – an exhibition of the works of Josef Dworschak's art classes in an orphanage near Vienna (1929–1939)«. In einem Beiblatt schildert Prof. Koch-Emmery die Methode Friedrich Thetters, die Josef Dworschak als begeisterter Schüler und erfolgreicher Lehrer angewandt hatte, und wie er zu den Bildern gekommen war. Es wird auch erwähnt, daß Dworschak Anhänger des »österreichischen Philosophen Georg Steiner« gewesen sei.

Nun aber wieder zurück zu den Jahren 1926–1929: Die Ergebnisse der jahrelangen Zusammenarbeit wurden immer mehr beachtet, Persönlichkeiten des Unterrichtsministeriums wurden aufmerksam, die gesamte Künstlervereinigung, voran ihr Präsident Ferdinand Kitt, öffnete den Kinderarbeiten begeistert ihr Haus, und so kam es zu zwei großen Ausstellungen in der Wiener »Sezession«, einem berühmten Gebäude für Kunstausstellungen, und im »Museum für Kunst und Industrie«, heute »Museum für angewandte Kunst« am Stubenring, in den Jahren 1926 und 1929. Es muß noch erwähnt werden, daß der Unterricht des bereits genannten jungen Lehrers Franz Wunderer in der öffentlichen Schule in Mödling bei Wien auch Kindergedichte von ebenso erstaunlichem Niveau erbrachte. Wie die Gedichte der acht- bis neunjährigen Kinder entstanden, schildert er selbst im Ausstellungskatalog. Hier sei aus der Fülle nur eine Probe eingefügt:

Wiesengedicht

An den Weiden gelbe Blümchen blühen,
wie kleine Sonnen leuchten sie.
Das Wasser, das Rollen
hervorkommen sollen
mit Sausen und Brausen
so dunkel wie Wind
so Nacht wie sie blinkt.

Fröhlich geht der Tag an.
Am Bache lebendig das Wasser fließt
und Sonnenstrahl auf die Erde schießt.
Glanz und ganz
Rund und Ring
dort im Osten der Vollmond blinkt.
Die Amsel singt mit hellem Klang
mit ihrem Liebessang.

Dieser lebensvolle Bericht im Katalog, ebenso die Einführung zur Ausstellung von Friedrich Thetter, in der er die Erkenntnisgrundlagen zu seinen Bemühungen darlegt, bringen Anregung und Bereicherung für den aufmerksamen Leser und interessierten Pädagogen, beides wäre wert, erneut gedruckt zu werden.

»Lehrer, Künstler und Psychologen (darunter auch Prof. Asperger) beschäftigten sich eingehend mit den erstaunlichen Leistungen der Kinder. Kunsthistoriker fanden die verschiedensten Stilformen vertreten: Byzantinische Farben- und Formenpracht neben frühitalienischen Motiven mit schlichtesten Ausdrucksmitteln, Heiligendarstellungen mit gotisch anmutender Innigkeit, ... daneben Holzplastiken, die an Negerarbeiten gemahnten ... usw. – kurz Stilarten der verschiedensten Kulturkreise wechselten miteinander auch bei dem gleichen Schüler, ohne daß jemals den Kindern solche Werke gezeigt worden wären ... Eine unüberschaubare Fülle, oft riesigen Formats, von einer fast erschreckenden Schönheit, dann wieder aus innigster Frömmigkeit geboren, von rührender Naivität, dann wieder von dämonischer Gewalt, bot sich dem Beschauer ...« (Aus dem Nachruf für Josef Dworschak).

Diese Kinderarbeiten wurden dann in einer Wanderausstellung in vielen großen Städten Europas und auch in Amerika gezeigt; überall hinterließen sie einen tiefen Eindruck, auch in Dornach waren sie zu sehen (wo aber leider die Anerkennung ausblieb).

Es ist sicher als tragisch zu bezeichnen, daß – aus welchen Gründen immer – zu den damals schon bestehenden Waldorfschulen kein Kontakt entstand und sich keine fruchtbare Auseinandersetzung anbahnte. Nur Englert-Faye, der Schweizer Waldorflehrer und Herausgeber der Monatsschrift »Die Menschenschule«, suchte Friedrich Thetter auf und sagte, tief beeindruckt von den Kinderarbeiten, »die sind uns weit voraus«. (Ungedruckter Nachruf für Fr. Thetter von Ludwig Müller, der auch an anderen Stellen herangezogen wurde.) – Die beiden Lehrer, Dworschak und Wunderer, wurden später Mitglied des Kollegiums der ersten Wiener Rudolf Steiner-Schule, und Josef Dworschak malte dort mit seinen Schülern in der Art weiter, wie sie von Friedrich Thetter inspiriert worden war, bis die Schule geschlossen werden mußte.

Doris Rosenstingl

Literaturhinweise — Buchbesprechungen

Ein neues Buch: Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule

Zur Frankfurter Buchmesse erscheint auch ein neuer Band in der Schriftenreihe »Menschenkunde und Erziehung«; wir haben schon auf ihn gewartet: »Der künstlerische Unterricht in der Waldorfschule. Malen und Zeichnen.« Die Verfasser sind die beiden Ulmer Kollegen Margrit Jünemann und Fritz Weitmann. Das Buch hat ca. 200 Seiten und eine sehr schöne Bebilderung. Als ersten Hinweis bringen wir das Motto von Rudolf Steiner und im Anschluß daran das Geleitwort der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Motto

Die Kunst, sowohl als bildende wie als dichterisch-musikalische, wird von der kindlichen Natur verlangt. Und es gibt eine Beschäftigung mit der Kunst, die auch schon dem Kinde angemessen ist, wenn es in das schulmäßige Alter eintritt. Man sollte als Pädagoge nicht zu viel davon reden, daß diese oder jene Kunst zur Ausbildung dieser oder jener menschlichen Fähigkeit »nützlich« ist. Die Kunst ist ja doch um der Kunst willen da. Aber man sollte als Pädagoge die Kunst so lieben, daß man ihr Erleben den werdenden Menschen nicht entbehren lassen will. Und man wird dann sehen, was dieser werdende Mensch — das Kind — an dem Erleben der Kunst wird. Der Verstand wird an der Kunst erst zum wahren Leben erweckt. Das Pflichtgefühl reift, wenn der Tätigkeitsdrang künstlerisch in Freiheit die Materie bezwingt. Künstlerischer Sinn des Erziehenden und Lehrenden trägt Seele in die Schule hinein. Er läßt im Ernste froh sein und in der Freude charaktervoll. Durch den Verstand wird die Natur nur begriffen; durch die künstlerische Empfindung wird sie erst erlebt. Das Kind, das zum Begreifen angeleitet wird, reift zum »Können«, wenn das Begreifen lebensvoll getrieben wird; aber das Kind, das an die Kunst herangeführt wird, reift zum »Schaffen«. Im »Können« gibt der Mensch sich aus; im »Schaffen« wächst er an seinem Können. Das Kind, das noch so ungeschickt modelliert oder malt, erweckt in sich durch seine Tätigkeit den Seelenmenschen. Das Kind, das in das Musikalische und Dichterische eingeführt wird, erfühlt das Ergriffensein der Menschennatur durch ein idealisch Seelisches. Es empfängt zu seiner Menschlichkeit eine zweite.

Alles dies wird nicht erreicht, wenn das Künstlerische nur neben der andern Erziehung und dem andern Unterricht hergeht, wenn es diesem nicht organisch

eingegliedert ist. Denn aller Unterricht und alle Erziehung sollten ein Ganzes sein. Erkenntnis, Lebensbildung, Übung in praktischer Geschicklichkeit sollten in das Bedürfnis nach Kunst einmünden; das künstlerische Erleben sollte nach dem Lernen, dem Beobachten, dem Aneignen von Geschicklichkeit Verlangen tragen.*

Rudolf Steiner

Zum Geleit

In herzlichem Einverständnis mit den Autoren möchte die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen diesen Band dem Gedächtnis des Malers *Julius Hebing* und unseres verehrten Kollegen *Dr. Erich Schwepsch* widmen. Erich Schwepsch war 1921, aus dem Berliner Höheren Schuldienst kommend, von Rudolf Steiner an die Freie Waldorfschule in Stuttgart (begründet 1919) berufen worden. Er war nach umfassenden ästhetischen, vornehmlich musikalischen Studien gerade mit seinem Buch über Anton Brückner hervorgetreten. In der Waldorfschule wartete man auf ihn: er sollte für die aufsteigenden oberen Klassen den ästhetischen Unterricht aufbauen.

Rudolf Steiner führte damals in der Lehrerkonferenz aus: in dem Alter, in dem der junge Mensch, durch die Erdenreife hindurchgehend, selbst ein Stück Natur werde, wo auch die naturwissenschaftlichen Fächer mehr und mehr den Unterricht erfüllten, müsse ein menschlich-moralisches Gegengewicht, das der Freiheit, in die immer mehr waltenden Gesetzmäßigkeiten des Unterrichts und Lebens hereingebracht werden. Dies sei nun die Aufgabe des neu zu schaffenden Ästhetikunterrichts (des theoretischen »Kunstunterrichts« der Waldorfschule) ebenso wie der weiteren intensiven praktischen Betätigung der Kunstelemente in den Klassen 9-12.

Schwepsch hat über lange Jahre an einer Darstellung der ihm anvertrauten Aufgabe gearbeitet. Das fast fertiggestellte Werk

wurde mit allen Vorarbeiten im Krieg ein Raub der Flammen. Schwepsch war wirklich berufen gewesen, auch für die Öffentlichkeit darzustellen, was von 1919 bis zum politischen Verbot 1938 in der Stuttgarter Schule selbst und in den entstandenen Schwesterschulen im In- und Ausland auf diesem Gebiet als besonderer, neuer Einschlag der anthroposophischen Erziehungskunst erarbeitet worden war. Beim begeisterten Wiederaufbau seit dem Herbst 1945 und der schnellen Ausbreitung der Waldorfschulbewegung hatte Schwepsch nicht mehr die Zeit, an einer Neufassung des vernichteten Werkes zu arbeiten; er war mit dem Aufbau der Stuttgarter Schule und des Bundes der Waldorfschulen beschäftigt, er reiste beratend zu den Neugründungen, er gestaltete die zweimaligen Gesamtlehrerkonferenzen des Jahres und seit 1951 die Wiederaufnahme der Öffentlichen Erziehungstagungen der Freien Waldorfschulen in Stuttgart.

In dieser unermüdlichen, weit gespannten Tätigkeit lag ihm die besondere Mission des Kunstelementes für die Erziehungskunst Rudolf Steiners am Herzen. Er fand damals in dem Maler *Julius Hebing* einen kongenialen Freund und Helfer. In dem Kapitel »Zur Entstehung des Buches« haben Margrit Jünemann und Fritz Weitmann von Julius Hebing berichtet, als dessen Schüler sie sich empfinden. Seine Studien über Goethes Farbenlehre und ihre Fortsetzung durch Rudolf Steiner, sein durch Steiners Anregungen befruchtetes

* Aus der Skizze eines Vortrags für die »Künstlerisch-pädagogische Tagung der Waldorfschule«, März 1923, abgedruckt in »Der Goetheanum-Gedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart«, Dornach 1961 (GA 36).

Ringen um neue Wege in der Malerei und besonders auch in der Kunstpädagogik, seine praktischen Bemühungen um die Erhaltung der Skizzen Steiners, seine Schriftenreihe »Welt, Farbe und Mensch« – all das verband sich in diesen Jahren mit der Arbeit der Waldorflehrer, durch seine Reisen zu den Schulen, durch seine Seminare, durch die Einrichtung der regelmäßigen Pfingst-Maltagen in Ulm.

Der allzufrühe Hingang von Erich Schwesbch (Pfingsten 1953) brachte in die geplanten Veröffentlichungen schwere Verzögerungen hinein: wir konnten von ihm nur zwei Bände mit gesammelten Aufsätzen aus der »alten« Waldorfschulbewegung veröffentlichen, sie sind als Band 4 und 5 in der damals neu gegründeten Schriftenreihe »Menschenkunde und Erziehung« mit den Titeln »Erziehungskunst aus Gegenwart des Geistes« und »Zur ästhetischen Erziehung« erschienen.

Auch Julius Hebings Lebenswerk ist unvollendet geblieben. Seinem Wesen lag das unermüdliche Aufgreifen der Probleme und die Ausweitung seiner Studien auf neue Gebiete. Er verstarb 1973 – bis in die letzten Monate tätig – in seinem 83. Lebensjahr.

So hat eine jüngere Generation die Aufgabe, dieses besondere Element der Waldorfschule für die Öffentlichkeit darzustellen. Wir sehen das Buch von M. Jünnemann und F. Weitmann in einer Reihe stehen, die schon 1965 in der Veröffentlichung von Dr. Hildegard Gerbert über Wesen und Aufgabe des Ästhetikunterrichts begonnen wurde (Band 21: »Menschenbildung aus Kunstverständnis. Beiträge zur ästhetischen Erziehung«).

Dem hier vorliegenden neuen Band nun sollen Monographien über die verschiedenen Kunstgebiete folgen: es wird zu berichten sein über das Plastizieren, von dem ersten Modellieren in den Unterklassen bis zur plastischen Gestaltung in Ton und Stein in den Oberklassen. Es sollen sich anschließen Berichte über das handwerkliche Element, das besonders im Holz vom 6. Schuljahr an gepflegt wird und sich in den Oberklassen ebenfalls zur künstlerischen Gestaltung erhebt. In den Jahrzehnten seit dem Wiederbeginn unserer Schul-

bewegung sind als wichtige Elemente der Willenspflege die Handwerksgebiete ausgeweitet worden durch Hinzunahme von Schreibern, Metalltreiben, Schmieden, Keramik. Auch das Gebiet der sogenannten »weichen« Handarbeit, das in den Waldorfschulen von Mädchen und Buben gemeinsam bearbeitet wird, in den Oberklassen fortgeführt durch Batik, Spinnen und Weben und schließlich das Buchbinden, verdient einen ausführlichen Erfahrungsbericht. Auf die grundlegende, umfassende Dokumentation zu diesem Gebiet, die wir Hedwig Hauck verdanken, ist in dem Kapitel »Zur Entstehung des Buches« hingewiesen.

Als nächste Veröffentlichung in der hier angekündigten Reihe wird hoffentlich bald das Buch über die Rolle des musikalischen Elementes im zwölfklassigen Lehrplan der Waldorfschulen erscheinen; an ihm wird schon intensiv gearbeitet. Auch die von Rudolf Steiner ausgebildete neue Bewegungskunst der Eurythmie, obligatorisches Lehrfach in allen Waldorffklassen, soll in ihrem menschenbildenden Wert behandelt werden. Schließlich verdient das sprachlich-künstlerische Element – die in allen Klassen viel geübte Rezitation, das chorische Sprechen, die dramatischen Aufführungen – eine umfassende Behandlung. In der Betreuung der geplanten Reihe über die künstlerischen Fächer im Unterricht der Waldorfschulen sieht die Pädagogische Forschungsstelle eine vordringliche Aufgabe. Immer wieder bestätigt sich den Waldorflehrern, besonders auch in unruhigen Zeitläuften der Schule (wie vor einigen Jahren), daß Wohl und Wehe des ganzen Schullebens, gerade auch der Oberklassen, von der Wirksamkeit, dem Funktionieren der künstlerischen Fächer abhängen.

Zum Schluß dieses Geleitwortes sei den beiden Autoren der Dank der ganzen Waldorfschulbewegung für ihre jahrzehntelange Arbeit auf dem besprochenen Gebiet zugerufen, zugleich auch der Dank der Pädagogischen Forschungsstelle für die gemeinsame Arbeit an diesem Buch. Herzlich sei auch Frau Dr. phil. Ruth Moering in Wanne-Eickel Dank gesagt für die tatkräftige Unterstützung bei der Schlußredaktion des Buches.

Ernst Weißert

Ein bedeutender Versuch im Schweizer Schulwesen

Waldorfpädagogik in öffentlichen Schulen. Versuche und Erfahrungen mit der Pädagogik Rudolf Steiners. Verschiedene Autoren. Herausgegeben von der Freien Pädagogischen Vereinigung Bern. 144 Seiten, kart. DM 9,90; Herder-Verlag, Freiburg-Basel-Wien 1976.

Endlich vollzieht sich ein Durchbruch! In staatlichen Schulen wird Waldorfpädagogik praktiziert, und im Herderverlag haben die Lehrer ihre Erfahrungen veröffentlicht, die sie »seit bald 40 Jahren... mit diesem Pädagogischen Konzept gemacht haben. Sie geben damit einen anregenden Anschauungsunterricht für alle Lehrer, die versuchen möchten, den Unterricht stärker am Kind und seiner menschlichen Entwicklung zu orientieren« (S. 4). Warum erfahren wir erst jetzt davon? Warum hat man sich in dem jahrzehntelangen Hickhack um eine Schulreform in Deutschland diese Erfahrungen nicht zunutze gemacht? Ganz einfach – weil sie nicht bei uns, sondern in der freien Schweiz gemacht werden konnten, und zwar im Kanton Bern in schätzungsweise 200 Volksschulklassen. Möglich wurde dies, weil der Geist Pestalozzis in der Schweiz noch lebendig ist (während man in unsern deutschen Schulreformplänen der letzten Jahrzehnte vergebens nach Spuren etwa von Schillers Erziehungsideen, von Goethes »Pädagogischer Provinz« oder Jean Pauls »Levana« sucht!). Und möglich wurde es, weil der bedeutende Pädagoge *Friedrich Eymann* (1887–1954) zusammen mit *Max Leist* die »Freie pädagogische Vereinigung« ins Leben rief und in Kursen, Schriften und Vorträgen Rudolf Steiners Erziehungsweg verbreitete.

Auf wenigen Seiten schildert das Buch die pädagogische Situation der Schweiz seit Pestalozzi und zeigt, wie die Waldorfpädagogik dessen Impulse weiterentwickelt. Darauf folgen einzelne besondere Beispiele aus den Naturwissenschaften, aus dem Fremdsprach- und Musikunterricht sowie aus dem Handwerk – Erfahrungen, mit Enthusiasmus geschrieben und gerade in ihrer Skizzenhaftigkeit anregend für jeden, der unterrichtet. Besonders eindrucksvoll ist *Jakob Streits* Einführung in die Märchenwelt sowie *Ernst Bühlers* Bericht

über die Arbeit am Holz. Leider fehlt unter anderem eine Darstellung über den Deutschunterricht, aber das kleine Taschenbuch verzichtet bewußt auf Vollständigkeit.

Frage: Ist damit der Weg geebnet, daß Waldorfpädagogik Einzug halten kann in unser Staatsschulwesen? Ja und nein. Ja – insofern in der ganzen Einstellung zum Kinde, zum Stoff, zum Erzieherberuf der Unterricht besonders in den unteren Klassen belebt und vermenschlicht werden könnte. Aber alle diese Versuche werden unweigerlich an eine Mauer stoßen, aufgebaut aus dem Zwang zum Notenzeugnis und zum Sitzenbleiben, aus dem staatlich verordneten Lehrplan mit seinen Prüfungsordnungen und am direktorialen System. Wir haben im letzten Jahr in Mexiko erlebt, wie ein vielversprechender Waldorfschulversuch unter staatlicher Oberhoheit von heute auf morgen durch einen neuen Kultusminister vom Boden gefegt worden ist.

Trotzdem sollte nichts unversucht bleiben, bewährte Erfahrungen in die Staatsschulen einzuführen und so dem Hilferuf der Elternschaft nach einer Humanisierung der Schule entgegenzukommen. Geeignet wären dafür die handwerklichen und künstlerischen Fächer, der Epochenunterricht, der Klassenlehrer, der viele Jahre lang mit einer leistungs-heterogenen Klasse zusammenarbeitet, und die ganze künstlerische Durchdringung des Lernstoffs. Anregung hierfür bietet nicht nur das Herder-Taschenbuch, sondern auch die bei rororo erschienene Selbstdarstellung der *Bochumer Schule* (»Vom Leben, Lehren und Lernen in einer Waldorfschule«, vgl. »Erziehungskunst« 1976, H. 7/8) sowie *Lindenbergs* rororo-Buch »Waldorfschulen« und natürlich der große Band »Erziehung zur Freiheit« (Verlag Freies Geistesleben). Aber »Waldorfschule« entsteht dadurch noch nicht; denn sie setzt voraus, daß das

Kollegium autonom ist in seinen pädagogischen Entschlüssen und daß die Kinder frei vom Zeugnisdruck ihre Kräfte entwickeln können. Dazu wird der Weg erst frei, wenn sich der Staat aus der Verantwortung für das Erziehungswesen zurückzieht.

Dem Herderverlag muß man dankbar sein, daß er die Schweizer Lehrer aufgefordert hat, aus ihrer Arbeit zu berichten. Möge das Beispiel in die Zukunft wirken!

Martin Keller

Aus der Schulbewegung

Von der Öffentlichen Pädagogischen Sommertagung 1976

Eine Frage der Öffentlichen Pädagogischen Sommertagungen in Stuttgart beschäftigt uns seit geraumer Zeit: wie lange werden wir mit einer solchen Veranstaltung in den großen Ferien auskommen können? Der Zustrom des Jahres 1976 hat die Entscheidung gebracht: wir werden von 1977 an noch eine zweite Tagung einrichten müssen – möglichst an einem anderen Ort und entsprechend den west- und norddeutschen Ferienordnungen um 2–3 Wochen versetzt. Schon bei der Jubiläumstagung 1975 waren die Anmeldungen kaum zu bewältigen (877 Teilnehmer). Das betrifft nicht nur den Saal, die Unterkünfte, die Verpflegung, sondern auch besonders die Vielzahl der künstlerischen Kurse und die Verengtheit des Geländes der Freien Waldorfschule Uhlandshöhe durch eine umfangreiche Bautätigkeit. In diesem Jahr erlebten wir 14 Tage vor Ferienbeginn einen leichten Schock: auf dem Weg zur Schule war uns die Zahl von 835 Angemeldeten genannt worden, beim Eintreffen kam die Mitteilung, daß man durch die heutige Post auf die Zahl von 900 gekommen war. Es wurden sofort die notwendigen Gänge und Erkundungen vorgenommen: wären z. B. – wie bei früheren Gelegenheiten – in den benachbarten Volks-

oder Höheren Schulen Ausweichmöglichkeiten; wäre eine Paralleltagung drüben in der Freien Waldorfschule am Kräherwald möglich; wären die Vorträge alle ins Siegle-Haus in die Stadt hinunter zu verlegen – wo 1923 Rudolf Steiner die Oster tagungen der Freien Waldorfschule eingerichtet hatte? Ein Ausweichen an andere Schulen war aber nicht möglich; auch eine Paralleltagung ließ sich nicht improvisieren, im Hinblick auf die doch zu große Entfernung zwischen der einen und der anderen Stadtseite; und der Gang zum Siegle-Haus und wieder herauf zu den Seminaren und künstlerischen Übungen ist durch den starken Verkehr im Gegensatz zu den zwanziger Jahren beschwerlich und unwirtschaftlich geworden. – So wurde beschlossen, die Vorträge doppelt zu halten, unter Hinzuziehung des nahen Rudolf-Steiner-Hauses, weitere Seminare und künstlerische Kurse einzurichten, die Eurythmie-Aufführung und auch die Abendveranstaltungen doppelt abzuhalten.

Diese notgeborene Einrichtung hat sich bewährt: noch nie vorher ist das reibungslose Funktionieren der Organisation so gerühmt worden. Dafür ist allen Tagungshelfern herzlich zu danken und für ihr unermüdliches Hand-in-Hand-Arbeiten. Es

ist aber auch den Rednern zu danken, die ihre Vorträge zweimal hielten; es ist dem Eurythmeum Stuttgart in herzlicher Verbundenheit Dank zuzurufen für die Auführungen und auch für die Unterstützung in den Eurythmiekursen; es ist besonders auch den Kollegen, die zusätzlich Seminare und künstlerische Kurse übernommen haben, Dank zu sagen.

Die Verlegung eines Tagungsortes nach West- oder Norddeutschland wird jetzt sogar auch durch die Teilnehmer nötig – fast die Hälfte der Stuttgarter Tagungsteilnehmer kommt in den letzten Jahren aus Baden-Württemberg selbst, andere Schulbereiche haben gleichzeitig noch Unterricht, Beurlaubungen für eine Tagung sind im Schluß-Semester nicht üblich. Es wurde gelegentlich gefragt, ob der von Jahr zu Jahr sich steigernde Andrang vielleicht doch auch pragmatisch bedingt sei, durch Lehrerarbeitslosigkeit u. ä. Wir beachten diesen Punkt sorgfältig. Wir sehen bis jetzt keine Bestätigung der Frage. Heute zeigt sich (wie auch in den Waldorf-Lehrerseminaren) ein immer stärkeres Herandrängen ehemaliger Waldorfschüler (übrigens war die Hälfte der Teilnehmer aus der Kategorie 20-30jährige). Aber man darf von einem Suchen nach einer neuen Orientierung und Motivierung

für den Lehrerberuf sprechen; die Erziehungskunst Rudolf Steiners wird als Bereicherung, als Quelle der Begeisterung erlebt. Man empfand wieder, daß die Gliederung in die aufnehmende Arbeit bei den Vorträgen, in Auseinandersetzung und Klärung bei den Seminaren und Aussprachen, in das emsige Tun bei den künstlerischen Kursen eine Wohltat ist, die man den Hinweisen Rudolf Steiners verdankt. Was man schon zu Beginn bei der doppelt gezeigten Monatsfeier an den Kindern an Lebendigkeit wahrnahm, wurde von Tag zu Tag mehr verdeutlicht im Eindringen, im Hören und Tun. Das Tagungsthema »Von den therapeutischen Aufgaben der Schule in der Gegenwart« sprach von einer besonderen Aufgabe der Schule für das Sozialleben des 20. Jahrhunderts, diesmal von der Frage ihrer heilenden, gesunden Wirkungen. Es wurde nirgends nur negativ-kritisch an in der öffentlichen Diskussion gebräuchliche Fragen angeknüpft – es wurde von den heilenden Wirkungen im Körperlichen, im Seelischen und in den geistigen Bereichen gesprochen. Was von Rudolf Steiners Jahrhundertbedeutung sich besonders auch durch seine Erziehungskunst in das soziale Leben der Menschheit auswirkt, das wurde in jeder Stunde dieser Tagung offenbar. E. W.

Ein Waldorfkindergarten in Windhoek

Der Deutsche Waldorfkindergarten in Windhoek wurde am 18. Juni 1976 offiziell eröffnet. Herr Helmut Bleks hieß die vielen Gäste, über 80 an der Zahl, herzlich willkommen und dankte verschiedenen offiziellen Instanzen für Hilfe und Entgegenkommen. Auch dankte er dem anthroposophischen Lesekreis für seine Unterstützung und Mithilfe. Hiernach hielt ein Kollege der Kapstädter Waldorfschule eine kurze Ansprache. Er griff einige pädagogische Hauptmerkmale des Kindergartens heraus und skizzierte, wie diese dann in verwandelter Form in den ersten Schuljahren in grundlegender Weise weiterwir-

ken. Anhand einer mitgebrachten kleinen Ausstellung von Schülerbildern konnte manches aufgezeigt werden. Er konnte auch die guten Wünsche der Kollegen und Freunde der zwei Kapstädter Waldorfschulen überbringen.

Anschließend wurden die schön eingerichteten zwei Kindergartenräume mit ihren vielseitigen Holzspielsachen, Holzmöbeln, Puppenecken, Wollzwerger, Stoffpuppen und dergleichen besichtigt. In einem Vorzimmer waren die Zeichnungen und ersten Malversuche der Kinder zu sehen. Der eigentliche Kindergartenbetrieb hatte vor zwei Monaten begonnen, und die

Zahl der Kinder war auf 25 gestiegen. Weitere Anmeldungen liegen vor. – Die Stimmung unter den Gästen war freundlich, wohlwollend und interessiert. Über die Eröffnung wurde auch in den Zeitungen der drei Landessprachen (Deutsch, Afrikaans und Englisch), teilweise mit Bildern, berichtet.

Der eigentlichen Eröffnung war viel Arbeit vorangegangen. Im August 1975 war ein »Verein zur Förderung der Waldorfpädagogik« gegründet worden. Kurz danach hatte man ein schönes, altes Haus in der Nähe des Stadtzentrums mieten können. Nun wurde in mühevoller Arbeit alles hergerichtet. Der terrassenförmige Garten mit einigen alten Bäumen wurde umgestaltet, Grasflächen angelegt, große Sandkisten gebaut, Zäune geflickt usw. Am Hause selber war viel zu tun: Dachrepara-

turen, Ausbesserung von Wandputz, neue sanitäre Anlagen wurden eingebaut, und zuletzt wurde alles in frischen hellen Farben gestrichen. Fast alle Arbeiten waren durch freiwillige Hilfe erfolgt. Viele Eltern arbeiteten mit. Ein kleiner Trupp von älteren Kindern der Farmschule für Eingeborene des Herrn Bleks arbeiteten tatkräftig mit.

Heute arbeitet der Kindergarten mit zwei ausgebildeten Waldorfkinderpädagoginnen: Fräulein Marianne Spring und Frau Barbara Gramser. Man erstrebt den Aufbau einer Waldorfgrundschule mit den ersten drei bis vier Klassen. Hiernach könnten Kinder in das Internat der Waldorfschule Kapstadt übersiedeln oder in öffentlichen Schulen eingeschult werden.

Rupert Brännlich

Berichtigung

Zum Beitrag »Über den Roten Heinrich und anderes« in Heft 7/8 – 1976: Auf Seite 347, 18. Zeile von unten, muß es statt *Nibelungenlied* heißen: *Hildebrandslied*.

Freie Waldorfschule Ulm
7900 Ulm
Römerstraße 97

sucht

Oberstufenlehrer

für Deutsch/Geschichte und Englisch,
möglichst mit Fakultas

sowie

Handarbeitslehrerin

möglichst mit Kenntnissen im Buchbinden

und

Heileurythmistin

Möglichst zum 1. 10. suchen wir eine

Lehrkraft

für unsere mittlere Schulstufe.

Für die kleine, bisher gut geführte Klasse
ist initiative, freiheitliche Arbeitsweise
erwünscht

Priv. Heimsonderschule
für seelenpflegebedürftige Kinder
Haus Hörli
7766 Gaienhofen-Horn
(Bodensee)

Telefon (0 77 35) 20 63

Der Zugang zum Studium muß neu gestaltet werden

**Gesellschaftspolitische
Argumente zur Überwindung
des Numerus clausus**

Eine Stellungnahme des Bundes der Freien Waldorfschulen zur Frage des Hochschulzugangs.

Mit Beiträgen von **Erhard Fucke**, **Alkmar von Kügelgen** und **Stefan Leber**.

Ca. 60 Seiten, kartoniert ca. DM 8.—.

Die gegenwärtig gültige Regelung des Hochschulzugangs wirkt nicht nur auf die pädagogischen Bedingungen des Lernens und das soziale Klima der Schule störend zurück, sondern auch destruktiv auf jene, die auf einen Studienplatz z. T. lange warten müssen. Wer als Pädagoge das Unzureichende, ja Destruktive einer technokratischen Regelung wie des Numerus clausus wahrnimmt, ist nicht nur legitimiert, sondern darüber hinaus aufgerufen, über sinnvollere und menschenwürdigere bildungspolitische Regelungen sich Gedanken zu machen. Überlegungen in diesem Sinne werden hier vorgelegt.

An ihnen arbeiteten Eltern, Lehrer und Hochschullehrer mit, handelt es sich doch um eine Problematik, die Schule und Hochschule gemeinsam betrifft. Sie alle fühlen sich verantwortlich für die Schüler, die in ihrem Ausbildungsgang durch den unzulänglich geregelten Hochschulzugang betroffen sind. Der Versuch, ihnen zu helfen, ist eine ernste gesellschaftspolitische Aufgabe. Der Bund der Freien Waldorfschulen als Zusammenschluß der nach der Pädagogik Rudolf Steiners arbeitenden Schulen in der Bundesrepublik möchte mit dieser Stellungnahme einen Beitrag zur öffentlichen Diskussion dieser Problematik leisten.



**VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN**

BUCHHANDLUNG FREIES GEISTESLEBEN, STUTTGART

Ihre Bücherwünsche

erfüllen wir postwendend und zuverlässig.

Neben einem vollständigen Lager der anthroposophischen Literatur führen wir ein breitgefächertes Angebot aus den folgenden Gebieten:

Archäologie - Asien - Jugendbücher - Kunst - Literatur - Naturwissenschaften - Mythologie und Märchen - Philosophie - Vor- und Frühgeschichte - Geographie und Völkerkunde.
Wir kaufen stets gebrauchte und alte Bücher.

BUCHHANDLUNG FREIES GEISTESLEBEN · 7000 STUTTGART 1

Postfach 728 · Alexanderstraße 11 und Rotenbergstraße 4 · Telefon 07 11 / 24 04 93

BUCHHANDLUNG · ANTIQUARIAT · VERSAND

Neuaufgabe!

Plan und Praxis des Waldorfkindergartens

Herausgegeben von der Internationalen

Vereinigung der Waldorfkindergärten

4. Auflage, 96 Seiten, kartoniert DM 6,—



**VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN**



Goldachmiedemeisterin
Marlon Wenzl-Thomae
Individuelle Kleinodien

Heimdall-Verlag
M. u. C. Wenzl
Versandbuchhandel
7012 Fellbach
Dr.-Jul.-Mayer-Straße 15
Ruf (07 11) 58 25 56

Aus eigenem Verlag (Gesamtliste anfordern)

Letzte Gedichte
von Monica v. Miltitz **9.00**
In Bereitschaft
Gedichte v. Ida Rüchardt **6.00**
Kreuzweg
Sonette v. Ruth Stuhlmann **7.50**
Oberall wartet das Wort
Gedichte v. Rudolf Treichler jr. **13.00**
Plastiken, Foto-Band
v. Manfred Weizel **16.—**

Alle Werke Rudolf Steiners. Alle Bücher aller Verlage, Buchprospekte frei. Mineralien-Holzspielzeug — ARPA-Musikinstrumente. Stockmarken-Farben — Wachse — Stifte — Blöcke — Kerzen. Geschnitzte Holzrahmen.

Wir suchen
für unsere leicht lernbehinderten Kinder

Lehrer(in)

(Waldorfschulpädagogik, kleine Klassen)

Heilpädagoge, Erzieher(in)

(Gruppenbetreuung)

Waldorfschule in nächster Nähe.

Heil- und Erziehungsinstitut Georgenhof

7770 Überlingen-Bamberg (Bodensee)

Telefon (0 75 51) 6 13 09

Wer möchte nach Avrona?

Wir suchen für sofort oder Frühjahr 1977
erfahrene(n)

Klassenlehrer(in) oder Lehrerehepaar

(beide mit Lehrertätigkeit)

die mit der anthroposophischen
Pädagogik vertraut und gewillt sind, in
einer Rudolf-Steiner-Schule für normal
bildungsfähige Kinder im Unterengadin
mit uns in einer Gemeinschaft zu leben.

Gerne erwarten wir Ihre schriftliche
Bewerbung mit den üblichen Unterlagen.

Bergschule Avrona
CH-7553 Tarasp
Telefon (0 84) 9 13 49

Wir suchen zum baldigen Eintritt:

Einsatzfreudige Erzieherin

(zwischen 25 und 40 Jahren)
mit handwerklichen und musikalischen
Fähigkeiten (Instrument).

Vertrautheit mit Waldorfpädagogik
erwünscht. Bewerbungen erbeten an

Grund- und Hauptschule i. d. Loheland-Stiftung

6411 Künzell 5, bei Fulda
Telefon (06 61) 69 09

Formensprache der Pflanze

Grundlinien einer
kosmologischen Botanik
von Ernst Michael Kranich



190 Seiten mit 67 Zeichnungen,
kart. DM 28,-

Ausgangspunkt dieses neuen Buches von Ernst Michael Kranich ist die Feststellung, daß neben den Morphologen auch die Systematiker und Genetiker ihre Forschungen auf die Wahrnehmung von Pflanzenformen stützen, daß aber eben dieses Fundament der botanischen Wissenschaft, die Pflanzenform selbst, unbegriffen, undurchleuchtet geliebt ist.

Zweck dieses Buches ist, einen Schritt zu einer Neufassung der Botanik zu leisten, indem die Pflanzengestalt und ihr innerer morphologischer Zusammenhang auf der Basis eines erweckten exakten Formensinns untersucht werden soll.

Dieses Buch überzeugt vor allem in dem Versuch, die kosmische Natur der Pflanze als integrierendes Element der Pflanze selbst explizit mit darzustellen. Nicht eine „Theorie“ über den Einfluß der Planeten auf die Pflanzenwelt, sondern eine neue Anschauung, die zwischen beiden eine „Übereinstimmung der Bilder“ entdeckt.

 **VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN**

Wir suchen eine

Kindergärtnerin

für die 4. Gruppe im
Waldorfkindergartenneubau
Stuttgart-Sonnenberg ab sofort.

Schriftliche Bewerbungen an

Frau Ursula Hartel

7000 Stuttgart 70
Erisdorfer Straße 14
Telefon (07 14) 45 28 86

Welcher Waldorflehrer wäre in
der Lage, von Oktober 1976 bis
einschließlich Februar 1977 den
Hauptunterricht einer 4. Klasse
mit ca. 30 Kindern zu überneh-
men?

Freie Waldorfschule Würzburg
8700 Würzburg
Wendelweg 11

**Das kleine
Lumpenkasperle
ganz groß!**



**Auswahl '76
Deutscher
Jugendbuchpreis**

Unser kleines Lumpenkasperle von M. Ende und R. Quadflieg (28 Seiten, DM 17,-) ist ganz groß herausgekommen: Beim Wettbewerb um den Deutschen Jugendbuchpreis 1976 hat es die Aufnahme in die Auswahlliste erreicht; das ist sozusagen der zweite Preis, den es gemeinsam mit sechs anderen Büchern (bei über hundert Bewerbungen) erhielt. Eine Auszeichnung, auf die wir stolz sein können, zumal es sich (zusammen mit »Felix Nadelfein«) um unser erstes Bilderbuch überhaupt handelt! Auch bei einem großen internationalen Wettbewerb in Japan (Nakamori-Preis) ließ sich das Lumpenkasperle nicht lumpen: Es wurde als einziger deutscher Beitrag für die Teilnahme ausgewählt und konnte sich mit der zweithöchsten Punktzahl placieren.

URACHHAUS

Erscheint im Oktober

Thomas Göbel

FEUER - ERDE

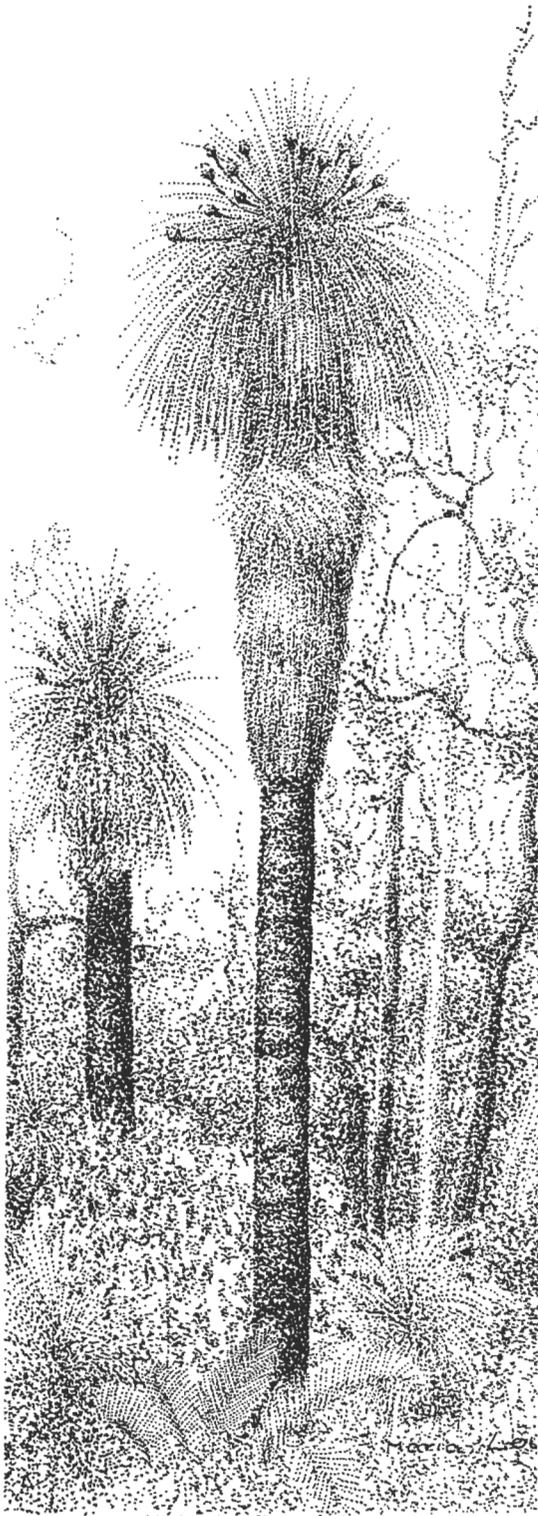
Von Australiens Vögeln, Blumenheiden und Feuerwäldern.

Antipodisch in Allem, in der Mythologie, in der Natur — ist der kleinste Kontinent: Australien. Thomas Göbel hat in der packenden Form eines Reiseberichts eine Naturkunde Australiens geschrieben. In einer Fülle von Begegnungen, Erfahrungen und Entdeckungen vermittelt er dem Leser Aufschlüsse über die grundlegenden Züge der australischen Natur. Auf ihrem Hintergrund erscheint uns die europäische in einem neuen Licht.

Wir werden aufmerksam auf die ganzheitlichen Lebensräume: die lichten Wälder, deren Fortbestand die riesigen Waldbrände garantieren — die unzähligen vogelblütigen Pflanzenarten und deren gefiederte Besucher — die eigenartigen australischen Großwildarten — die farbenprächtigen Kakadus. Der faszinierende Ausdruck dieser Natur tritt dem Leser in einer Vielzahl von Farbtafeln und Zeichnungen entgegen.

Mit umfassenden phänomenologischen Ordnungen entfaltet der Autor eine lebendige Naturbetrachtung, die den Menschen als Erfahrenden mit einbezieht.

»Hier sind die Wälder Organismen, in denen sich ein einheitlicher geographisch abgegrenzter Typus durchgesetzt hat. Er bestimmt das ökologisch-rhythmische Geschehen



 VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN

Thomas Göbel

Mit zahlreichen farbigen Abbildungen und Zeichnungen, ca. 300 Seiten, gebunden ca. DM 48,—

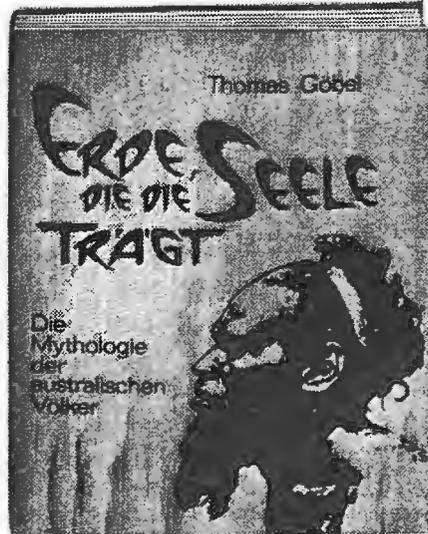
und prägt die Eigenarten von Familien, Gattungen und Arten nach seinen Bedingungen. Die Verteilung der Blütenfarben gliedert sich in den Wäldern nach Höhenstufen. Anpassungen unglaublicher Art entdeckt der Beobachter. In dieser Deutlichkeit gibt es sie in Europa nicht.«

Aus dem Inhalt: Von Frankfurt nach Perth · Erste Eindrücke vom Jarrawald · Die Grasbäume und Hoffmans Mill · Honigfresser und Kängeruhs · Baumbewohnende Misteln und Pflanzen mit Vogelblüten · Vom individuellen Eigencharakter der westaustralischen Natur · Die Karribestände und die Ökologie der Wälder des Südwestens · Akaziensämlinge und der Mistelbaum *Nuytsia floribunda*. U. a. m.



ERDE, DIE DIE SEELE TRÄGT

Die Mythologie der australischen Völker

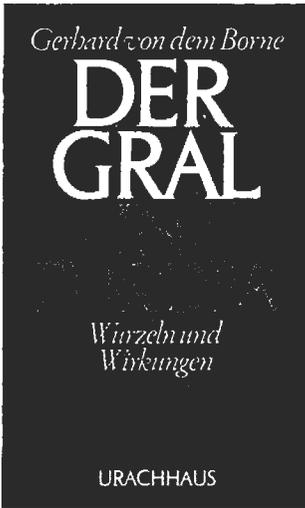


Übersetzung und Einleitung von Thomas Göbel. 287 Seiten mit 10 ganzseitigen Abbildungen, Leinen DM 45,—

Während einer Forschungsreise durch den australischen Kontinent hatte Thomas Göbel vielschichtige, faszinierende Begegnungen mit der Welt der Eingeborenen Australiens. Diese auf eine ursprüngliche Weise in Geist und Natur einheitliche Welt spiegelt sich in den Bildern der Mythen wider, die hier aus englischen Quellen zu einem repräsentativen, für den deutschen Sprachraum einmaligen Sammelband zusammengetragen sind. MYTHEN zeichnen die geistige Signatur Australiens: Über die Schöpfung der Erde und der Menschheit · Die Taten der Heroen · Das Entstehen der Gestirne · Vom Werden der Natur, der Pflanzen, der Tiere · Vom Wirken der Naturgeister.



VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN



320 Seiten, 24 Abb. auf
Tafeln, 9 Zeichn., Leinen
DM 32,-

Aus dem Inhalt:

Glastonbury / Das Rätsel
des Arthursitzes Camelot /
Tintagel / Irland – Hiber-
nia / Die Tempelstätte von
Stonehenge / Die Bretagne
als eine Heimat der Grals-
sage / Perronik der Einfäl-
tige / Der Eremit der hellen
Bretagne / Der Gral als
Kelch / Johannes Scotus Eri-
gena / Der Gral als Stein /
Der nordische Gral / Der
Gral als Mühle / Der Gral
im Epos »Jüngerer Titurel«
Albrechts von Scharfenberg
/ Das Feuerheiligum Takht-
i-Suleiman / Parzival – Par-
sifal / Parsifal und der Ma-
nichäismus / Der Gral in
den europäischen Katastro-
phen des 19. und 20. Jahr-
hunderts.

Soeben erschienen:

GERHARD VON DEM BORNE

Der Gral in Europa

Wurzeln und Wirkungen

Die Untersuchungen Gerhard von dem Borne über die Verbreitung und Entwicklung der Gralidee in Europa gehen auf ein 30jähriges Studium zurück. Er verarbeitet in seinem Buch wesentliche neuere Forschungsergebnisse auf den Gebieten der Archäologie, Mythologie und Theologie. Anhand einer vergleichenden Methode kann nachgewiesen werden, daß die Gralidee bereits vor der Zeitenwende in einer Form gepflegt wurde, an die sich später christliche Esoterik anschließen konnte. Steinsetzungen der Megalithzeit wie Stonehenge und Carnac bezeugen mit ihrer dem Kosmos zugewandten Anordnung eine Verwandtschaft zu der Gral-Imagination. Geistige Vorformen in der Bretagne bewirken, daß diese später ebenfalls die Gralsage beheimaten kann. Ergänzend zu den westeuropäischen Bildern des Gral werden die nordischen in Gestalt der »Wegzehrung« und der Mühle deutlich. Eine andere Strömung führt der Manichäismus aus dem persischen Raum bis nach Spanien. Schließlich wird gezeigt, wie die zentrale Bedeutung der Gralschilderungen Wolframs von Eschenbach und Albrechts von Scharfenberg aufgrund der Zusammenführung aller dieser Perspektiven zustande kommt. Darüber hinaus werden die Vorbereitungen evident, aufgrund derer die Gralidee gerade heute in neuer Metamorphose das Kulturleben mitträgt.

URACHHAUS

**Drei
Neuerscheinungen
aus der Arbeit der Waldorfkindergärten**

Singspiele und Reigen

für altersgemischte Gruppen

Aus dem Waldorfkindergarten Hamburg,
zusammengestellt von Suse König.

Erscheint Oktober.
Ca. 80 Seiten, kart., ca. DM 12,-

(Arbeitsmaterial aus den Waldorfkindergärten, Heft 4)



Die hier gesammelten Singspiele und Reigen sind entstanden aus dem täglichen Tun mit den Kindern. Sie helfen im Kindergarten wie der Familie, die Jahreszeiten spielerisch-rhythmisch mit den Kindern zu begleiten. Es sind Spiele für kleinere und größere Gruppen, die auch zu Hause ohne besondere Umstände eingeübt werden können.

Kinder, die durch wiederholtes Erzählen mit dem Bildinhalt des jeweiligen Märchens gut vertraut sind, wollen das Märchen spielen, dieses Spielen kommt ihrer Bewegungsfreude entgegen.

Aus dem Inhalt:

Die Sterntaler - Dornröschen - Die sieben Raben - Die sieben Geißlein - Die drei Eisriesen im Mai - Kleines Herbstspiel - Das Rübchen - Der Pfannekuchen - Pferdemarkt - Am Fischteich - Das Karussell - Brückenspiel - Schneeweißchen und Rosenrot - Weihnachtsspiel

Erscheint September:

Kleine Märchen und Geschichten

zum Erzählen und für Puppenspiele

Gesammelt bei der Vereinigung
der Waldorfkindergärten Stuttgart

Ca. 64 Seiten, kart., ca. DM 10,-
(Arbeitsmaterial
aus den Waldorfkindergärten, Heft 5)

Diese Sammlung enthält sechzehn behutsam bearbeitete Märchen und kleine Geschichten aus verschiedenen europäischen Ländern. Sie sind ideal zum Erzählen und Vorspielen im Elternhaus und haben sich durch langjährige Praxis bewährt.

In Vorbereitung

Rhythmen und Reime

Ca. 80 Seiten, ca. DM 10,-
(Arbeitsmaterial
aus den Waldorfkindergärten, Heft 6)

FASZINATION



DER EDLEN STEINE

In dritter, neubearbeiteter Auflage:

Kleine Edelsteinkunde

im Hinblick auf die Geschichte
der Erde.

Von Walther Cloos

3., neubearbeitete Auflage, 160 Seiten
mit 8 Farb- und 8 Schwarzweißtafeln,
Linson DM 28,—

Die Faszination, die Edelsteine auch heute noch auf den Menschen ausüben, wird wenig befriedigt durch Formeln über die chemische Zusammensetzung, das Schildern physikalischer Vorgänge oder die strenge Mathematik der Kristallformen. Sie erklären nicht das Wunder, mitten im dichten, undurchsichtigen Gestein wie schwebend eingebettete, wasserhelle oder farbige Kristalle zu entdecken.

Walther Cloos unternimmt den Versuch einer Darstellung der Werden- und Wesensgeschichte der Edelsteine in einem umfassenden Sinn: aus einem Weltbild heraus, in welchem die Entwicklung von Mensch und Welt lebendig miteinander strömen.

Aus dem Inhalt: Mensch und Edelstein · Der Bergkristall · Die Geschwister des Bergkristalls · Von den Müttern des Bergkristalls · Rosenquarz und Opale · Edle Feldspäte: Mondstein, Sonnenstein, Amazonenstein und Labrador · Lapis Lazuli und Türkis · Der Topas · Der Diamant · Perlen und Korallen · Einiges über synthetische Edelsteine.

«Ein meisterhafter Kenner erzählt aus seinem reichhaltigen Wissen, und die prächtigen, zum Teil farbigen Aufnahmen locken zu näheren Studien.» Die Tat, Zürich



**VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN**

*Erweiterte Neuausgabe
mit noch schöneren Bildern!*

CHARTRES

Die Herrlichkeit der Kathedrale

Von *Gottfried Richter*

4., erw. Auflage, 14.–18. Tausend,
160 Seiten, 80 Abb. auf Tafeln,
7 Zeichnungen, Leinen DM 42,-
(Soeben erschienen)

URACHHAUS



In der herrlichen Kathedrale von Chartres bewundert man die erste Gestaltwerdung der völlig neuartigen künstlerischen Formkräfte der Gotik. Die lebensgroßen Gestalten an den Portalen von Chartres repräsentieren die Gotik, mit der die Neuzeit, das Zeitalter des erwachenden individuellen Selbstbewußtseins, heraufkam. Welche Würde, Souveränität und Unerschütterlichkeit! Bezeichnenderweise beginnen gleichzeitig die Figuren-Kapitälé zu verschwinden, in denen sich der Kampf zwischen Licht und Finsternis so dramatisch auslebte. Daß das Lebensgefühl der Gotik, das neue Ich-Gefühl, in seiner ersten Schöpfung gleich die großartigste hinstellte, das liegt am genius loci: Chartres ist uralter geheiligter Boden. Es war – vielleicht das bedeutendste – Zentralheiligtum des keltischen Druidentums, das die »Jungfrau, die gebären soll« kannte und ohne geistigen Bruch und äußere Auseinandersetzung in das Christentum übergang. Aus diesen Entwicklungen ging die berühmte »Schule von Chartres« hervor, und der gotische Bau war deren große künstlerische Nachblüte. Was die Architektur in ihrer monumentalen und intuitiven Sphäre sagt, das offenbart und entfaltet sich aufs genaueste in dem unendlichen Reichtum der bildhaften, »imaginativen« Sphäre dort, wo die Kathedrale ihr Inneres öffnet, wo sie – dies Wort in seinem bildhaften Sinn genommen – »sich äußert«: in den Portalen. Es zeigt sich, daß man Chartres nicht gerecht wird, wenn man es einfach nur als Kunstdenkmal betrachtet.

»Von einer großen Konzeption ist dieses in langen Jahren entstandene Buch getragen . . . Es hat Wesentliches zu sagen.«

Literaturspiegel

»Es sind zwar viele Bücher und Alben über Chartres erschienen, aber sie wagen fast alle nicht, bis zum Ausgangspunkt der Chartres-Idee und der Schule von Chartres zurückzugreifen.«

Radio Straßburg

Ich



Soeben erschienen:

übe die Ver- teidigung

37 Texte von Jugendlichen

Hrsg. von Irene Johanson · 120 Seiten, kart. DM 10,-

Bei dieser Sammlung handelt es sich um Zeugnisse Jugendlicher, um eine Art Werkstattgespräche mit sich selbst. Was sich da ausspricht, läßt sich nicht mit Begriffen, Deutungen und Beurteilungen festlegen. Sonst verborgen Gehaltenes tritt hier in Erscheinung. Man kann es anschauen und auf sich wirken lassen. Was in dem einen Leser zum Wiedererkennen führt, löst in dem anderen Verwunderung aus. Siegfried Lenz schrieb zu diesen Texten:

»Nun hab ich sie gelesen – mit Zustimmung, mit Erstaunen, mit Betroffenheit. Offen bis zur Schutzlosigkeit sind einige der Texte, andere beeindrucken durch Bekenntnisbereitschaft, vielen gemeinsam ist eine spürbare Trauer im Verhältnis zur Welt. Hier, scheint mir, ist jeder Kommentar unnötig, und zwar einfach deshalb, weil die Texte selbst sich zureichend und ganz von innen her kommentieren. Jede Leseerläuterung von außen erscheint mir wie ein Versuch, diesen selbständigen Texten, in denen sich das Lebensgefühl junger Menschen so freimütig ausspricht, eine Art kritischen Preisnachlasses zu verschaffen.«

Diese Sammlung ist dadurch entstanden, daß sich eine Gruppe Jugendlicher über einen Zeitraum von zwei Jahren Texte von ihren Altersgenossen erbeten hat. Einziges Kriterium für die Autoren sollte die innerliche Ehrlichkeit sein. Aus der Fülle wurden dann nach Vorschlägen des Verlags und manchen Gesprächen die Texte ausgewählt.

URACHHAUS

Zum Anthroposophie-Studium



Der übende Mensch

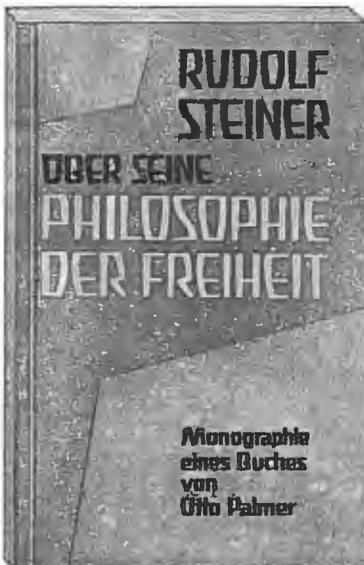
Anthroposophie-Studium als Ausgangspunkt moderner Geistesbildung.

Von **Christof Lindenau**

104 Seiten, kartoniert DM 16,—

Christof Lindenau entwickelt in seinem Buch einen in jahrelanger Praxis erfahrenen Übungsweg zur schöpferischen Aneignung geisteswissenschaftlicher Inhalte.

Der Umgang mit geisteswissenschaftlicher Literatur ist kein selbstverständlicher — er bedarf der Übung. Das Besondere dieser Darstellung beruht auf der Entdeckung, daß sich das Menschenbild der Anthroposophie nicht in ein weltanschauliches System einschränken läßt. Es erschließt sich dem erkennenden Bewußtsein als ein dynamischer Weg der Klärung und Vertiefung. Wir erfahren uns durch diese „Menschenkunde des denkenden Menschen“ als ein fortschreitend sich entwickelndes Wesen.



Rudolf Steiner über seine „Philosophie der Freiheit“

Monographie eines Buches.

Zusammengestellt von **Otto Palmer**

2. Auflage, ca. 160 Seiten, kartoniert DM 18,—

Rudolf Steiners „Philosophie der Freiheit“ spricht gerade den heutigen Menschen besonders an, der auf der Suche nach einer neuen Methode der Weltauffassung ist und die Erfahrung eines von der leiblich-seelischen Organisation unabhängigen Denkens nicht scheut. Otto Palmers „Monographie eines Buches“ kann dazu ein hervorragender Begleiter sein, denn über keines seiner Bücher hat sich Rudolf Steiner häufiger geäußert, als über dieses — mit immer neuen Anregungen, Bezügen und Querverbindungen. Diese in einer sorgfältig thematisch geordneten Monographie zu finden, macht Otto Palmers Buch zu einem unentbehrlichen Arbeitsmaterial zum Studium der „Philosophie der Freiheit“.

Urbilder voll dramatischer Kraft

Ein klassisches Jugendbuch:

Sagen der Völker

Von Atlantis, den Griechen und Germanen zu den Streitern für das Christentum.

Neu erzählt von Heinz Ritter

3. Auflage, 272 Seiten mit zahlreichen Illustrationen von Willi Probst, Pappband DM 19,— (ab 9 J.)

Inhalt:

I. Sagen aus dem Altertum

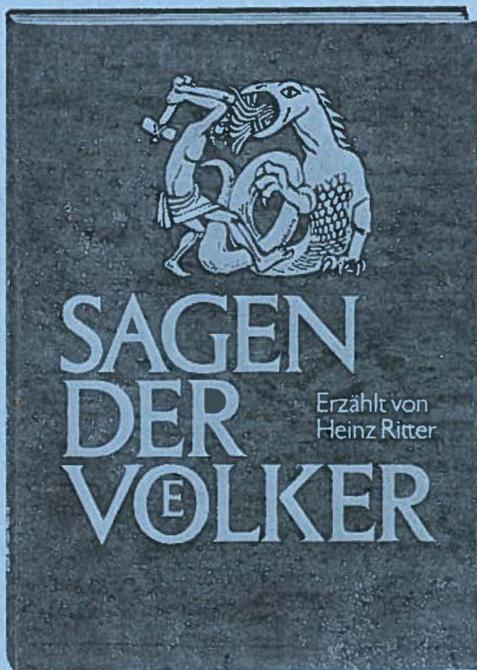
Prometheus · Die Flut · Phaetons Sturz · Persephone · Apoll und Delphi · Die Könige von Atlantis · Kreta · Arion · König Krösos · Die Gründung Roms · Der Raub der Sabinerinnen · König Milindo.

II. Sagen germanischer Frühzeit

König Gylfis Betörung · Die Entstehung der Welt · Bau der Burg von Asgard · Thors Fahrt zu Utgard-Loki · Die Bindung des Wolfs · Balders Tod · Lokis Bestrafung · Suttungs Met · Götterdämmerung · Wieland der Schmied · Walter und Hildegund · Siegfried · Der Untergang der Niflungen.

III. Sagen christlicher Zeit

Bruder Martin · Rolands Tod · Der Cid · Das Igorlied · Parzival · Die Träume des Olaf Osteson · Elisabeth von Thüringen.



Aus dem großen Sagenschatz der Völker sind in dieser Sammlung eine Anzahl der schönsten zusammengestellt; lebendig gebliebene Sagen, die ihre Bedeutung für uns nicht verloren haben, Kunstwerke voll dramatischer Kraft, Berichte aus verschollener Vergangenheit, erfüllt mit Fragen und Rätseln. Formen und Folgen mögen im Verlaufe von mehr als einem Jahrtausend verändert worden sein, aber sie bewahren noch Atem und Pulsschlag früherer Zeiten, wie kein Geschichtsschreiber sie ähnlich zu vermitteln vermag.



VERLAG
FREIES
GEISTESLEBEN