

Zu Michaeli erscheint unter dem Titel
Das seelenpflege-bedürftige Kind
eine Halbjahresschrift

aus der Arbeit der Heil- und Erziehungsinstitute
für seelenpflegebedürftige Kinder,
herausgegeben von Dr. med. Gotthard Starke
Erscheinen jeweils Michaeli und Ostern
Bezugspreis voraussichtlich DM 2,— pro Heft

Zu bestellen bei dem Heil- und Erziehungsinstitut für seelenpflege-
bedürftige Kinder Bingenheim, Friedberg-Hessen-Land.

Das 1. Heft bringt Beiträge von: F. Geuter, Ravenswood, Crowthorne/
England, Dr. Karl König, Camphill, Aberdeen/Schottland, Franz Löffler,
Berliner Kinderhilfe, Berlin, Gustav Ritter, Solberga Järna/Schweden
u. a. m.

Weleda
Massage- und
Hautfunktionsöl
für die
lebenswichtigen
Tätigkeiten
der Haut.



Weleda e.g.
Schwäb. Gemünd

Erziehungskunst, Monatschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Im Auftrag des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben. Schriftleitung: Dr. Helmut von Kögeln und Dr. Helmut Sembdner, Stuttgart O, Hausmannstr. 44. Verlag Freies Geistesleben GmbH., Stuttgart O, Fraasstraße 4. Druck: Buchdruckerei Wilhelm Möller, Berlin-Walldammplatz.



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Zur Erdkunde

Himmelskunde — Gestaltende Farbe — Das
Kreuz auf der Erde — Bildhafte Karten —

Märchen — Umgewöhnung von Linkshändern

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Dr. Martha Haebler, Dr. Gerhard Matthe und Martin Tittmann unter Mitwirkung von Dr. Carl Brestowsky, Wuppertal · Dr. Hildegard Gerbert, Tübingen · Dr. Ernst Kühner, Kassel · Heinz Lange, Heidenheim · Heinz Müller, Hamburg · Dr. Wolfgang Rudolph, Hannover · Dr. Wolfgang Schuchhardt, Marburg · Erich Weismann, Reutlingen

Schriftleitung: Dr. Helmut von Kugelgen und Dr. Helmut Sembdner,
Stuttgart O, Haußmannstraße 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser
Bezugspreis: Einzelheft DM 1.10, Abonnement halbjährlich DM 6.—, jährlich DM 12.— einschließlich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 160 11 oder Konto 72 320 bei der Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des laufenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt, so gilt der Dauerauftrag als weiterbestehend und die Lieferung wird fortgesetzt.

I N H A L T

Himmelskunde als Beginn der eigentlichen Heimatkunde. Nach einem Referat von	<i>Hans Rutz, Stuttgart</i>	193
Gestaltende Farbe im Erdkundeunterricht der 7. Klasse	<i>Christian Brummer, München</i>	199
Das Kreuz auf der Erde. Aus dem Erdkunde-Unterricht der 9. Klasse	<i>Dr. Hermann Fink, Nürnberg</i>	202
Aus Adalbert Stifters „Nachsommer“		
Vineta, Ys, Kitesch	<i>Lisa de Boor, Marburg</i>	207
Wesenszüge Eichendorffs	<i>Marie Luise von Mackensen, Stuttgart</i>	208
Das Jugendbuch II. Das Märchen	<i>Elisabeth Weißert, Stuttgart</i>	211
V o n n e u e n B ü c h e r n		
Der neue Grohmann. „Tierform — Menschengest.“ Erste Tier- und Menschenkunde in der Pädagogik Rudolf Steiners.“ (Buchbesprechung)	<i>Dr. Helmut Sembdner, Stuttgart</i>	216
Bildhafte Karten. (Besprechung)	<i>v. K.</i>	218
L e s e r b r i e f k a s t e n		
Umgewöhnung von Linkshändern. Unregelmäßiger Zahnwechsel	<i>Dr. med. Walter Holtzapfel, Ulm</i>	220
E r z i e h e r r u n d s c h a u		
Klassiker als „Comic Strips“. — Motorisiertes Schnellesen. — Amerika verlernt das Lesen — Fernseh-Fasten — Forderungen über Forderungen — „Ihr“ Lehrer.		222
Öffentliche Arbeitswochen für Lehrer, Erzieher, Studierende. Freie Waldorfschule, Stuttgart, vom 28. 7. bis 7. 8. 1954: <i>Tagungsplan.</i>		224

Himmelskunde als Beginn der eigentlichen Heimatkunde

Nach einem Referat von Hans Rutz

Wenn der Lehrer der unteren Klassen ganz allgemein die Aufgabe hat, die Kinder aus ihrer geistigen Heimat behutsam in ihre irdische Heimat hinunterzuführen, so wird dem Fach „Heimatkunde“ hierfür eine besondere Aufgabe zufallen.

Es lassen sich dabei zwei verschiedene Begriffe von Heimatkunde unterscheiden. In der Heimatkunde des ersten und zweiten Schuljahrs wird man ganz unsystematisch Tiere, Pflanzen und Steine, Bäume, Sterne und Wolken, Berg, Tal und Wiese an Hand von „sinnigen Geschichten“ (R. Steiner) besprechen, so daß das Wesen der Dinge charakteristisch herauskommt und das Gleichnishafte der Erscheinungen empfunden wird. Der Sinn dieser Geschichten ist, die Kleinen seelisch aufzuwecken für ihre Umgebung.

Erst zwischen dem vollendeten 9. und 10. Lebensjahr kommt die Heimatkunde im strengeren Sinn. Mit der Erstarkung des Ich-Gefühls erwacht in den Kindern auch ein stärkeres Raumgefühl, das es nun auszubilden gilt. Doch werden auch in diesem Alter noch die Anschauungen durchdrungen sein müssen von Phantasie. Auch hier dienen die sinnlichen Erscheinungen dazu, die geistigen Geheimnisse des Daseins ahnen zu lassen. Dabei wird man das aufgreifen können, was man den Kindern schon früher von den vier Elementen erzählt hat. Der Sonnengesang des Heiligen Franz von Assisi kann die rechte Stimmungsgrundlage für die weiteren Betrachtungen bilden.

Wir haben uns folgendes vorgestellt: * Wenn wir aus dem engen Gewirr der Straßen heraus auf eine der Anhöhen der Stadt wandern, in Stuttgart z. B. auf die Uhlandshöhe, erleben wir, wie in demselben Maß, wie wir höher steigen, das Häusermeer der Stadt tiefer sinkt, bis es zu unseren Füßen liegt. Wir atmen freier, unser Blick, der vorher eingeengt war, wird immer weiter, die Welt um uns reicher. Hügel tauchen auf, die wir vorher nicht gesehen haben. Auf der Höhe können wir die ganze von Weinbergen und bewaldeten Höhen umkränzte Stadt erblicken. Unser Blick reicht jetzt bis dorthin, wo das Blau des Himmels und das Grün der Weinberge aneinander-

* Für die phänomenologische Darstellung der Himmelserscheinungen wurde weitgehend das ausgezeichnete und anregende Werk von Dr. H. von Baravalle: „Die Erscheinungen am Sternhimmel“ (Novalis-Verlag, Freiburg) benutzt.

grenzen. Diese Grenzlinie können wir nie auf einmal ganz überschauen. Wir müssen uns einmal um uns selbst drehen, wenn wir sie ganz sehen wollen. Wir nennen diese Grenzlinie, die alles umfaßt, was wir sehen können, und die im Kreis um uns herumführt, den „Gesichtskreis“ oder den Horizont. *Je höher wir steigen, desto weiter wird unser Horizont.* (Man braucht die Andeutung nicht zu scheuen, daß dies auch im Geistigen so ist.)

Am Meer ist der Horizont eine waagerechte Linie, in einer Hügellandschaft schwingt er sich in sanften Wellen, im Hochgebirge steigt er steil auf und stürzt jäh ab. Wir selbst befinden uns in der Mitte unseres Gesichtskreises. *Wohin wir auch gehen, immer wandert unser Horizont mit uns, und wir bleiben in seiner Mitte.* Auch das ist gleichnishaft.

Nun können wir uns vorstellen, wir würden immer weiterwachsen, bis wir mit unserem Haupt an die Stelle des Himmels stoßen, die gerade über uns ist. Diese Stelle, die wir als die höchste der sich über uns wölbenden Himmelskugel empfinden, nennen wir den Zenit. Auch das Himmelsgewölbe mit dem Zenit wandert immer mit uns.

Nun wandten wir uns der Sonne zu. Zunächst stellten wir uns vor, wie es auf der Erde aussehen würde, wenn die Sonne nicht mehr schiene: Dann wäre es ununterbrochen dunkel und kalt. Es gäbe weder einen Tag noch einen Unterschied zwischen Tag und Nacht, weder Sommer noch Winter, weder Frühling noch Herbst. Auf der Erde würde nichts mehr wachsen, Menschen und Tiere müßten verhungern und erfrieren, alles Leben auf der Erde müßte ersterben. Die Sonne schenkt uns nicht nur Licht und Wärme, Tag und Nacht und die Jahreszeiten, sondern sie ist die Quelle alles Lebens für die Erde und ihre Geschöpfe.

Zur Einführung der Himmelsrichtungen schilderte ich den Kindern das Erlebnis eines Sonnenaufganges zu Frühlingsbeginn. In aller Herrgottsfrühe zwischen 4 und 5 Uhr stehen wir auf und gehen auf eine Höhe bei unserer Stadt. Draußen ist alles noch still. Vielleicht hören wir hier und da den traumhaft tastenden Ton eines Vogels in den Gärten. Die Straßen sind noch stumm. Wir fühlen die Erde atmen. Wenn wir nun z. B. in Stuttgart nach dem Württemberg schauen, sehen wir nach einiger Zeit einen blassen Lichtschein am Himmel, der allmählich stärker wird. Das dunkle Blau des Himmels färbt sich dort grünlich. Das Grün geht in das fahle Blau des übrigen Himmels über. Wir sehen, wie der Lichtschein zunimmt gleich einer feinen Musik, die immer stärker wird. Die Vögel erwachen, einer nach dem anderen stimmt seinen Gesang an. Das Licht färbt sich Orange, es kommt Rot dazu, der Farbenklang verstärkt sich wie ein Posaumenton. Das Vogelkonzert schwillt an, im Wald wird es lebendig, die Straßen der Stadt beleben sich, die Menschen gehen an ihre Arbeit, der Tag hat begonnen. Die Stelle am

Himmel, von der am 21. März und 23. September um Punkt 6 Uhr alle diese Wirkungen ausgehen, nennen wir Osten.*

Entsprechend läßt sich ein Sonnenuntergang schildern. Die Wolken, die gleichsam von der Sonne herabgezogen werden, färben sich schmerzlich violett, dann purpurn mit einem Goldrand. Wenn die Sonne unter den Horizont gesunken ist, überzieht sich die Erde mit einem grauen Schleier wie das Angesicht eines Menschen im Augenblick des Todes. Dann aber kommt noch ein Nachklang wie eine Erinnerung, wie ein Dank der Erde an die Sonne für all das leuchtende Leben des Tages. Die Erde leuchtet noch einmal auf, aber auch dieser milde Glanz des Abschieds verglimmt endlich. Die Blüten der Blumen schließen sich, die Tiere im Wald werden still. Die Menschen gehen zur Ruhe. Es ist Nacht geworden. Die Stelle am Himmel, von der am 21. März und 23. September diese Wirkungen ausgehen, nennen wir Westen. Da, wo die Sonne am Tage am höchsten steht, ist Süden; die gegenüberliegende Gegend, wo sie nie hinkommt, ist Norden.

Nach dieser Einführung der Himmelsrichtungen wird man mit Orientierungsübungen beginnen: Wenn wir das Gesicht nach Süden wenden, wo schaut dann die linke Schulter hin, wo die rechte, nach welcher Himmelsrichtung zeigen die Fenster unseres Klassenzimmers, wo schaut euer Wohnzimmer, eure Küche hin usw. Man erweckt das soziale Gefühl der Kinder, wenn man schildert, wie es Menschen gibt, die in Wohnungen leben, wo das ganze Jahr keine Sonne hinkommt.

Die Winde nennen wir nach den Himmelsgegenden, aus denen sie kommen. Der Ostwind kommt von den unendlichen Ebenen des russischen Festlandes; er bringt uns Trockenheit im Sommer, Kälte im Winter. Der Westwind kommt von den gewaltigen Wasserflächen des Atlantischen Ozeans (wir haben ihn schon in der ersten Klasse gemalt mit triefenden Haaren und Wettermantel). Der Südwind glüht uns an von dem heißen Sandmeer Afrikas, der Wüste Sahara. Der Nordwind erzählt uns von den Eisbergen des nördlichen Eismeres, auf denen die Eisbären hausen. — Hier schließt sich die Betrachtung der Windrose und der Wetterfahne an. Die Wetterfahne weist immer in die der Herkunft des Windes entgegengesetzte Richtung.

Jetzt konnten wir den Tageslauf der Sonne genauer verfolgen. Jeden Morgen geht die Sonne im Osten auf und jeden Abend im Westen unter. Sonnenaufgang und Sonnenuntergang sind Himmelsereignisse, von denen unser ganzes Leben abhängt, die unser Leben ordnen und gestalten und nach denen wir unsere Lebenszeit messen und einteilen.

* Auf die Differenz zwischen Mitteleuropäischer Zeit und der jeweiligen Ortszeit braucht man bei Kindern dieses Alters noch nicht einzugehen.

Beobachten wir mit dem Blick nach Osten, wo die Sonne am 21. März und 23. September morgens aufgeht und wo sie etwa eine Stunde später am Himmel steht, so sehen wir, daß sie einen Weg zurückgelegt hat, der in gerader Linie schräg nach rechts aufwärts führt. Messen wir diesen Weg bei ausgestrecktem Arm mit der Hand, so entspricht die Strecke etwa $1\frac{1}{2}$ Handbreiten. Dabei sollten sich die Kinder bewußtmachen, daß sich die Sonne nicht ebenso hoch über den Horizont erhoben hat, da sie nicht senkrecht, sondern schräg aufgestiegen ist. Macht man die entsprechenden Beobachtungen für die Bewegung der Sonne am Abend und zu Mittag und ergänzt den auf diese Art stückweis gewonnenen Weg, so bekommt man genau einen Halbkreis, der zugleich gerade, d. h. nach keiner Seite gekrümmt ist. Den Kindern kann man das anschaulich machen durch folgende Vorstellung: Wir stellen uns in die Mitte eines großen Spielreifens, fassen ihn links und rechts und halten ihn schräg nach oben. Gleichzeitig wird dabei anschaulich, wie sich die Sonnenbahn vorn hebt und hinten senkt. Da sie am 21. März und 23. September genau einen Halbkreis beschreibt, ist an diesen Tagen ihr Tagbogen genau so groß wie ihr Nachtbogen. Tag und Nacht sind gleich lang. Es sind die Tage der Frühlings- und Herbst-Tagundnachtgleiche. Die Kreislinie, in welcher die Sonne an diesen Tagen läuft, nennen wir den Himmelsäquator (von lat. *äquus* gerade, gleich).

Nun die Jahresbewegungen der Sonne. Es gibt eine Zeit im Jahr, da erhebt sich die Sonne nur wenig über den südlichen Horizont. Sie beschreibt nur einen kleinen Kreisbogen, keinen Halbkreis. Erst spät geht sie auf, und zwar im Südosten, und schon früh geht sie unter, und zwar im Südwesten. Ihre Strahlen fallen nur kurze Zeit und schräg auf die Erde und haben daher nur wenig Kraft. Die Tage sind kurz und die Nächte lang. Dann haben wir Winter mit Eis und Schnee.

Zu einer anderen Zeit ist der Bogen, den die Sonne beschreibt, größer als ein Halbkreis. Früh geht die Sonne auf, und zwar im Nordosten, am Mittag steht sie hoch, spät geht sie unter, und zwar im Nordwesten. Viele Stunden lang fallen die Strahlen verhältnismäßig steil auf die Erde und haben daher große Kraft. Die Tage sind lang und die Nächte kurz. Dann haben wir den warmen, hellen Sommer mit dem farbig leuchtenden und duftenden Pflanzenleben.

Den höchsten Bewegungskreis der Sonne sehen wir am 21. Juni, dem längsten Tag des Jahres (Sommeranfang). Von dort wendet sich die Sonne wieder abwärts zu tieferen Bewegungskreisen (Sommersonnenwende). Wenn die Menschen das Johannifeuer anzünden, so wollen sie das Licht des längsten Tages hindurchtragen durch die kürzeste Nacht.

Am tiefsten steht der Bewegungskreis am 22. Dezember, dem kürzesten Tag des Jahres (Winteranfang). Von da an steigt die Sonne wieder empor

zu höheren Bewegungskreisen (Wintersonnenwende). In der tiefsten Dunkelheit des Jahres, wenn das Licht wieder auf uns zukommt, also gleichsam neu geboren wird, feiern wir Weihnachten.

Vergleicht man den tiefsten Bewegungskreis mit dem höchsten, so kann man feststellen, daß die Sonne am 21. Juni genau so hoch über dem Himmelsäquator steht, wie am 22. Dezember unter ihm. Das sind bei ausgestrecktem Arm über zwei Handbreiten.

Die Stelle des Auf- und Untergangs verschiebt sich im Sommer genau so weit nach Norden hin, wie sie sich im Winter nach Süden verschiebt. Wenn wir uns am 21. Juni mit dem Gesicht zum Sonnenuntergang, also nach Nordwest stellen, so zeigt unsere linke Schulter auf die Stelle, wo die Sonne am 22. Dezember untergeht. Im ganzen macht also die Verschiebung zwischen den beiden äußersten Untergangsstellen etwa ein Viertel des Gesamthorizontes aus.

Dieses Hin- und Herschwingen der Auf- und Untergangsstellen ist eigentlich eine wunderbare Bewegung. Es ist wie der Flügelschlag des Sonnenadlers. Aber wie das Pendel einer Wanduhr nicht gleichmäßig hin- und herschwingt, sondern beim äußersten Ausschlag einen Augenblick stillzustehen scheint, sich beim Zurückschwingen allmählich beschleunigt und durch die Mitte am schnellsten schwingt, so ist auch das Auf- und Abschwingen der Sonnenbahn und das Hin- und Herrücken der Auf- und Untergangsstellen nicht eine gleichmäßige Bewegung. Sie kommt vielmehr im Sommer und im Winter fast zum Stillstand, während sie sich im März und September am raschesten vollzieht. (Daher scheint die Zeit im Dezember und Juni stillzustehen, während die Tage im März am schnellsten wachsen und im September am raschesten abnehmen.) In derselben Weise schwingt die tönende Saite einer Geige hin und her. Aber während sie in einer Sekunde mehrere hundert Schwingungen macht, schwingt der Bogen der Sonnenbahn einmal im Jahr hin und her. Wie wunderbar muß die Musik sein, die diese riesige Himmelsgeige erklingen läßt: „Die Sonne tönt nach alter Weise...“

Abbilder der Sonnenbewegung geben die Schatten, welche die von der Sonne beleuchteten Wesen und Dinge auf die Erde werfen. Sie zeigen in die der Sonne entgegengesetzte Richtung. Steht die Sonne noch nicht hoch, sind die Schatten lang. Je höher sie steigt, desto kürzer werden die Schatten; gegen Abend werden sie wieder länger. Gleichzeitig mit diesem Kürzer- und Längerwerden führen die Schatten aber auch noch während jeden Tages eine stetig fortschreitende Drehung aus. Wenn wir uns vorstellen, wir würden der Sonnenbewegung mit unserem Auge folgen, so müßten wir nicht nur unseren Kopf heben und senken, sondern uns auch zugleich herumdrehen. Beide Bewegungen zusammen ergeben eine Kurve. Auf diese Weise verstehen wir auch

die Kurve, die der Schatten der Sonnenuhr beschreibt. An den Tagen der Frühlings- und Herbst-Tagundnachtgleiche, an denen die Sonne in jenem Bewegungskreis läuft, der zugleich eine Gerade ist, bewegen sich auch die Endpunkte der Schatten längs dieser Geraden.

Wir haben uns eine Sonnenuhr im Schulgarten angelegt. Früh um 8 Uhr wurde der Endpunkt des Schattens durch einen Stein bezeichnet, um 9 Uhr wieder usw. Die Kinder, die in der Nähe der Schule wohnten, haben dann die Sonnenuhr am Nachmittag fertiggemacht.

Vielleicht kann man wagen, den Weg vom Himmel in unsere Heimat auf folgende Weise in der Vorstellung zu gehen. Könnten wir von einem Stern auf unsere Erde herabblicken, so würden wir sehen, daß auch sie ein leuchtender Stern ist, der sein Licht von der Sonne empfängt wie der Mond und die anderen Wandelsterne. Zugleich würden wir auf der Erde gewaltige zusammenhängende Landmassen entdecken, die in einem riesigen Meere schwimmen. Diese Landmassen (Kontinente) sind unsere Erdteile (den Kindern waren ihre Namen schon weitgehend bekannt).

Wie ein Mensch im Laufe eines Lebens sein Gesicht ändert, so ändert die Erde, die auch ein lebendiges Wesen ist, ihr Antlitz in gewaltigen Zeiträumen. Sie hat nicht immer so ausgesehen wie heute; wo früher z. B. ein Erdteil war, ist heute der Atlantische Ozean. In Zukunft wird die Erde wieder anders aussehen.

Die Gestalt Europas erinnert an die Gestalt eines Menschen. Das Herz dieses Menschen ist Deutschland.

Wenn man, wie hier geschildert wurde, vom Weltall ausgeht und von dort zur Heimat kommt, so ist damit eine wichtige methodische Forderung erfüllt, indem man für diese Altersstufe den deduktiven Weg, vom Ganzen zu den Teilen, gegangen ist.

Die Aufgabe des Lehrers der Volksschulklassen, die Kinder vom Himmel auf die Erde zu führen, kann durch die Heimatkunde in einem ganz konkreten Sinn erfüllt werden.

Gestaltende Farbe im Erdkundeunterricht der 7. Klasse

Je mehr sich der Lehrer den Farben anvertrauen kann, je mehr er sich bemüht, ühend mit Pinsel und Vorstellungskraft in ihr Wesen einzudringen, um so mehr kann er sich in seiner eigenen Phantasie und Gestaltungsfähigkeit angeregt und gestärkt fühlen. Sie erheben ihn in die Welt des Schöpferisch-Lebendigen, in der Gedanken gleich Pflanzen wurzeln, sprossen und blühen können. Drängt beim Künstler ein bestimmtes Gefühl, ein Erlebnis, eine Ahnung zur Gestaltung, so ist es im Unterricht der Stoff, der nach „Bildern“ und Formen sucht, um in dem Kinderbewußtsein lebendigen Eingang zu finden. Kann es dabei Regeln und Rezepte geben? Gerade darauf kommt es an, für jede neue Situation — die immer eine andere ist — eine geeignete Form und einen Weg zu finden. So wie die Natur immer das gleiche hervorzubringen scheint, uns aber dennoch täglich überrascht mit neuen Farben und Formen (denken wir nur an die Landschaft z. B.), so gibt es auch im Malunterricht Gesetzmäßigkeiten und Bindungen an das Motiv, der Weg aber, das Wie, steht jedem frei. Das Reizvolle liegt dann in der Überraschung, in dem Gespanntsein, in dem Entstehen überhaupt. Diese Methode haben wir schon dem spielenden kleinen Kind abgelauscht, das für seine Schöpfungen nur so lange Freude und Hingabe hat, so lange es an ihnen arbeitet. In diesem Sinne seien auch die beiden Beispiele in den folgenden Ausführungen gemeint, die sich an die Darstellungen „Malen im Erdkundeunterricht“ („Erziehungskunst“ 1952, Heft 5/6) anschließen und wie diese aus der Unterrichtspraxis herrühren.

Nachdem von der Farbendramatik Gelb und Blau her das Bild Europas entwickelt worden ist, besteht nun die besondere Aufgabe, dieses Kartenbild zu *vertiefen*. Wir wollen diesmal von anderen Beweggründen ausgehen.

Zur „lebendigen Erde“ gehört vor allem die Pflanzenwelt, die sich der konstanten geologischen Beschaffenheit einerseits und den beweglichen klimatischen Eigenheiten andererseits angleicht. Die verschiedenen *Landschaften* von der Tundra des Nordens bis zur Steppe und Wüste des Südens mit ihrem entsprechenden Klima, also letztlich *Wärme und Kälte*, sollen dieses Mal den Ausgangspunkt bilden — wie es damals Wasser und Land (Blau und Gelb) waren, die zur Entwicklung der geographischen Karte im oben genannten Heft führten.

Bei den *reinen Farbübungen* wurde sicher schon früher unter anderem die Entdeckung gemacht, daß die gelben und roten Farben äußerlich anregend und sogar aufdringlich sind und dabei die Empfindung von Wärme erwecken, während blau und blaugrün beruhigen und eine kühle Stimmung ausbreiten. (Selbst hier muß man darauf achten, nicht schematisch zu werden; denn man kann die Warm-Kaltempfindung auch von einer anderen, mehr inneren

Seite erleben. Es gibt Kinder, die z. B. Blau als ausgesprochen warm empfinden. Sie erleben im Blau das Einhüllende, das Geborgensein, die Ruhe als Wärme. Meist handelt es sich dabei um Kinder mit melancholischem Temperament.)

Wieder wurde diese Malstunde mit einer reinen Farbübung begonnen: Eine Farbskala, ein Regenbogen (nebenbei ein schönes Symbol für Europa!). Das Blau-Violett oben, das Rot-Gelb unten. Dazwischen als Ergebnis der Schichtung das Grün. Dies wird zunächst ganz zart angelegt, mit feinen Schichten, wobei die Kalt-Warmempfindung besonders angesprochen wird. (Kinder, die immer noch Blau als warm empfinden, lenken gerne ein, wenn man ihnen sagt, daß sie es mehr innerlich erspüren.)

Ist nun der Regenbogen breit, aber zart angelegt, so daß unten und oben noch das Weiß des Papiers übrig ist, so ist der Augenblick der Bekanntgabe des Themas gegeben. Meist kennen die Kinder dann schon die Absicht des Lehrers und erraten, von den Farben geführt, die Aufgabe. Dieser Akt ist, wie mir scheint, der wichtigste im Malen; denn jetzt ist die Grundlage für die Klimenkarte gegeben, und das Vorstellen darf eingreifen. Es kann nun nichts mehr verderben, im Gegenteil, es wird von den Farben belebt.

Nachdem die Land-Wassergrenzen bekannt sind (durch das Erarbeiten der geographischen Karte), kann mit Blau als der Farbe des Meeres die Gestalt Europas umrissen werden. Aber auch das Meer muß nun anders gemalt werden. Nicht nach Tiefenunterschieden, sondern nach der Temperatur. Das nördliche Eismeer bleibt weißlich Blau, eisig; der Golfstrom tritt deutlich hervor, wenn mit Ultramarinblau und etwas Rot das kühlere Preußisch-Blau des Atlantischen Ozeans „angewärmt“ wird.

Damit beginnt nun der zweite Teil der Malstunde. (Technisch empfiehlt sich hier ein anderer Maltag, damit die Untermalung gründlich trocknen kann.)

Es kann nun ins Detail gegangen werden:

Der allgemeine Farbbogen wird variiert. Das Rotgelbe der südlichen Länder wird teilweise nach oben verlagert, das Blau nach unten. Die Gebirge, wie die Alpen z. B., ragen ja durch ihre Höhe nicht nur in die Wolken, sondern — bildlich gesprochen — bis zum Nordpol hinauf und wiederholen nach oben die Vegetationsstufen von Süden nach Norden. Großbritannien mag in sich eine kleine Wiederholung des Ganzen aufweisen, da es im Norden fast ins Tundragebiet reicht, im Süden aber, besonders an der Küste, sehr warme milde Stellen hat. Jedes Land kann noch eine besondere Note bekommen.

So wird das Malen nicht nur ein Bilden, ein Erbilden, sondern zugleich ein Unterrichten. Der Vorgang ist ein natürlicher, d. h., ein dem Naturschaffen ebenbürtiger, weil das Ganze, die Idee, am Anfang war und die Teile das Letzte sind.

Eine zweite Aufgabe.

Welches Bild Europas würde sich z. B. aus einer Malübung des Farbkreises * ergeben, der so angelegt wäre:



Eine Völkerkarte und Rassenkarte: Blautendenz: Germanen und Kelten
Rottendenz: Slaven
Gelbtendenz: Romanen

Auch hier wird man variieren können und entdecken, wie trefflich z. B. die Grünmischung aus Gelb und Blau zu Frankreich paßt. Sein Kampf mit den römischen und englischen Einflüssen von Süden und Norden her wird anschaulich. Die charakterliche Eigenart der einzelnen Völker entspricht wesentlich der der Farben:

Die kühle Denkhaltung der germanischen Völker, das Mystische der Slaven, das feurige Temperament der Romanen, das sich variiert vom Orange über Gelb bis zum Gelbgrün (Italien, Spanien, Südfrankreich).

Deutschland kann eine ausgleichende Stellung einnehmen, was in der Inkarnatfarbe als Mittelpunkt des Farbkreises zum Ausdruck kommt.**

* Der Farbkreis wurde in der ersten Physikopoche der 6. Klasse schon malerisch behandelt.

** Wir machten nebenbei die interessante Entdeckung, daß die Lage der Farben, die den Völkern entspricht, sehr nahe an die Gegenden herankommt, in denen das spezielle See-, Land- und Mittelmeerklima vorherrscht. Tut sich hier nicht eine neue Perspektive auf, etwa in der Betrachtung der Völker zu ihrem Boden?

Hat man sich auf solche Art einen Ausschnitt der Erde ermalt, dann hat man nebenbei und ohne Qual geübt und wiederholt: Die Karte Europas. Die Farben dürfen später wieder verschwinden, aber an ihre Stelle tritt ein lebendiges Empfinden für ein jeweiliges Stückchen Erde. Zuletzt wird man überrascht sein, mit welcher Freude und Exaktheit die Epochenhefte ausgeführt werden, wo der feste, spitze Farbstift den Pinsel ersetzt.

Christian Brummer.

Das Kreuz auf der Erde

Aus dem Erdkunde-Unterricht der 9. Klasse

Hermann Fink

Der Lehrplan der Waldorfschule ist kein ausführlicher Stoffplan. Die meist knappen Hinweise sind Anregungen für den Lehrer, der in schöpferischer Phantasie seinen Unterricht daraus gestalten soll. Für den Erdkunde-Unterricht der 9. Klasse heißt es z. B.: „Anknüpfend an die Gliederung der Alpen und ihre geologische Beschaffenheit wird die Struktur der Gebirgsverteilung auf der ganzen Erde besprochen. (Gebirgskreuz der Erde.)“ Hieraus sind die folgenden Betrachtungen entstanden, die als Anregung für den Lehrer dienen mögen.

Wandern wir auf der Erde längs eines Meridians von Norden nach Süden, so durchschreiten wir die bekannten Klimazonen: vom ewigen Winter am Nordpol kommen wir durch unsere gemäßigte Zone mit dem regelmäßigen Wechsel der Jahreszeiten in die Tropen, die durch ewigen Sommer mit ununterbrochenem gleichzeitigen Blühen und Fruchten der Pflanzenwelt gekennzeichnet sind. Wir erfahren also bei unserer Wanderung örtlich das, was wir in unseren Breiten in der zeitlichen Folge der Jahreszeiten erleben. Mit dem Fortschreiten nach Süden zum Äquator ändert sich die Jahreszeit.

Aus den Polargegenden, d. h. nördlich des Polarkreises, sind die Erscheinungen der Mitternachtssonne und der Polarnacht bekannt. Wir haben hier die eigenartige Tatsache, daß die Tageszeiten als Jahreszeiten erscheinen, indem der Sommer zum ständigen Tag und der Winter zur immerwährenden Nacht wird. Weniger bekannt ist die umgekehrte Erscheinung am Äquator, daß nämlich dort Tag und Nacht immer gleich lang, d. h. je 12 Stunden dauern. Extremem Unterschied der Tageslänge am Pol steht also am Äquator extreme Gleichförmigkeit gegenüber, während in den mittleren Breiten ein mäßiger Wechsel herrscht. Damit im Zusammenhang sei die Verschiedenheit der Sonnenbahn am Pol und am Äquator erwähnt: während die Sonne am

Pol in horizontalen Kreisen parallel zum Horizont verläuft, wandert sie am Äquator in senkrecht zum Horizont stehenden Kreisen. Der Tag geht fast ohne Dämmerung in die Nacht über, da ja die senkrechte Bahn die Sonne schon kurz nach ihrem Untergang so weit vom Horizont entfernt, daß kein Schimmer ihres Lichtes mehr darüber hinaufdringen kann. Dagegen beobachtet man am Pol die wochenlange Dämmerung, so daß also hier wieder die Tageszeit zur Jahreszeit wird, im Gegensatz zu der ewigen Gleichförmigkeit der Tages- und Jahreszeiten in den Tropen, wo der Wechsel der Jahreszeiten ersetzt wird durch die Folgen der (jährlich ein bis zwei) Regen- und Trockenzeiten. So verschwinden am Pol die Tageszeiten und am Äquator die Jahreszeiten.

Wandern wir in der Richtung von West nach Osten um die Erde, so treten wir mit je 15 Längengraden in eine neue Zeitzone ein, müssen also unsere Uhr jeweils um eine Stunde vorstellen, von west- auf mittel- und osteuropäische Zeit. Entsprechend gibt es auch in Amerika verschiedene Zonenzeiten. Denken wir uns eine Wanderung um die ganze Erde, so würden wir bei dem ständigen Vorstellen der Uhr einen ganzen Tag gewinnen, weshalb man beim Überschreiten der sogenannten Datumsgrenze in der Gegend des 180. Längengrades nicht nur die Tageszeit, sondern sogar den Wochentag wechseln muß.

Wir erkennen so ein großes *Zeitenkreuz* über die Erde gelegt:

von Norden nach Süden ändert sich die Jahreszeit,
von Westen nach Osten ändert sich die Tageszeit.

Werfen wir einen Blick auf die Oberflächengestaltung der Erde, am besten auf einem Globus, da ja nur dieser uns ein einigermaßen richtiges, unverzerrtes Abbild der Erde gibt, und betrachten wir dabei die Großformen der Erhebungen, so fallen uns die Gürtel der Hochgebirge als hervortretendste Runzeln im Antlitz der Erde auf. Unmittelbar tritt die eigenartige Tatsache in Erscheinung, daß die höchsten Gebirge der Erde nicht wahllos über die Oberfläche zerstreut sind, sondern in ganz bestimmter Anordnung auftreten, nämlich als zwei große Hochgebirgsgürtel: ein west-östlicher, durch Europa und Asien ziehend, und ein nord-südlicher, als Umrandung des Pazifischen Ozeans ausgebildet. Der West-Ost-Gürtel beginnt bei dem Atlasgebirge in Nordafrika, zieht über die Pyrenäen zu Apennin und Alpen, setzt sich in den Karpathen und dem Balkan fort, durchzieht Kleinasien, verengt sich in Armenien zu einem Gebirgsknoten, verbreitert sich dann wieder in den iranischen Ketten, die in einem zweiten Knoten in Afghanistan im Hals von Kabul und dem Pamirplateau zusammenlaufen, um dann zu den gewaltigen zentralasiatischen Gebirgsketten des Himalaja, Kuënlun und Tienschan auseinander zu streichen, die in Hinterindien nach Süden umbiegen, bis sie in den Ketten der malaiischen Inseln Java und Sumatra auslaufen. Hier setzt der zweite

Gürtel junger Faltengebirge ein (denn es handelt sich bei diesen höchsten Gebirgen der Erde zugleich um die jüngsten Gebirgsbildungen, die durch Auffaltung der Erdschichten entstanden sind): Er umschlingt den ganzen Rand des Pazifischen Ozeans von Neuseeland und den Australischen Alpen über die ostasiatischen Inselbögen (Japan usw.), biegt über die Aläuten nach Amerika hinüber und durchzieht in der großen Nord-süd-mauer der Kordilleren bzw. Anden ganz Amerika.

So entdecken wir, diesmal bis in die Sichtbarkeit der Erdoberfläche eingegraben, ein großes *Gebirgskreuz* über die Erde gelegt. Es wird unterstrichen dadurch, daß der West-Ost-Zug der Faltengebirge begleitet wird durch die parallele Zone der Mittelmeere: das romanische Mittelmeer zwischen Europa und Afrika, das malaiische Mittelmeer zwischen Asien und Australien und das amerikanische Mittelmeer zwischen Nord- und Südamerika. Ähnlich wird der Nord-Süd-Zug der Hochgebirge betont durch den damit zusammenfallenden Gürtel der Hauptvulkan- und Erdbebengebiete der Erde, angefangen von Neuseeland über Japan, die Aläuten bis zu den in ihrem ganzen Verlauf von Vulkanen und Erdbebengebieten durchsetzten Kordilleren (San Francisco, Mexico, Ecuador, Chimborasso usw.). Auch der West-Ost-Zug ist übrigens von Vulkanen und Erdbebengebieten durchsetzt (Vesuv, Ätna, Messina, Lissabon, Anatolien), während außerhalb dieser beiden Faltengebirgsgürtel Vulkane sehr selten sind (Island!).

Die neuere Geologie hat erkannt, daß die Entstehung dieser Gebirgsgzüge nicht in der Art des Schrumpfens eines erkaltenden Bratpfels zu verstehen ist, sondern daß im wesentlichen seitliche Schübe parallel zur Erdoberfläche wirksam gewesen sein müssen und z. T. noch sind (die Alpen z. B. werden heute noch an ihrem Nordrand weitergefaltet, so daß man etwas sensationell sagen kann: die Alpen rücken langsam auf München vor). Gehen wir den Kräften nach, die das Gebirgskreuz auf der Erdoberfläche gebildet haben, so kann man aus der Art der Gebirgs- und Inselbogen erkennen, daß die Schubkraft in Asien von Norden nach Süden (der Schwung des Himalaja zeigt es) und von Westen nach Osten (die Biegung der ostasiatischen Inselgirlanden deutet darauf hin) gewirkt hat. In Europa zeigt der Bogen der Alpen und Karpathen am deutlichsten, daß die faltende Kraft von Süden nach Norden gerichtet war (im Balkan mit seiner anders gerichteten Biegung wirkt nach Europa die asiatische Kraftrichtung herein); während in dem in diesem Zusammenhang mit Europa zusammengehörigen Amerika (man denke an den früheren auch räumlichen Zusammenschluß durch die alte Atlantis oder auch an Wegeners Kontinentalverschiebungstheorie) die Druckrichtung offensichtlich von Osten nach Westen gerichtet war. So zerlegt sich also das Gebirgskreuz der Erde, wenn wir auf die gestaltenden Kräfte blicken, in

ein asiatisches Kreuz: Nord-Süd, West-Ost und

ein europäisch-amerikanisches Kreuz: Süd-Nord, Ost-West.*

Wenden wir uns endlich den Kräften zu, die die Formen der Erdoberfläche im großen und kleinen bilden, so stellen wir zweierlei Kräfte fest: die einen, die sogen. endogenen Kräfte, wirken aus dem Erdinnern nach außen, also vertikal; sie sind am deutlichsten sichtbar in ihrer wesentlich aufbauenden Tätigkeit in den Vulkanen und Erdbeben, aber auch in Erdhebungen und -senkungen längs der Verwerfungslinien, die zu Schollen- und Horstgebirgen führen (z. B. Harz, Thüringer Wald und die meisten anderen deutschen Mittelgebirge) oder zu Grabenbrüchen (wie der Rheingraben u. a.). Auch die langsamen und großräumigen (säkularen) Bewegungen der Erdoberfläche wie das Aufsteigen Skandinaviens seit der Eiszeit gehören dazu, desgleichen die vorhin genannten seitlichen Schubkräfte, die die jungen Faltengebirge gebildet haben. Diesen endogenen, d. h. innenbürtigen Kräften verdanken im wesentlichen die Großformen des Erdreliefs ihre Entstehung. Dagegen entstehen die Kleinformen der Erdoberfläche, die einzelnen Berge und Täler, die Hänge und Ebenen, durch Kräfte von außen, die außenbürtigen oder exogenen Kräfte. Sie wirken mehr horizontal auf der Erdoberfläche entlang. So können wir in der Betrachtung dieser oberflächegestaltenden Kräfte ein *Kräftekreuz* erkennen:

vertikal wirken die aufbauenden endogenen Kräfte,

horizontal wirken die ausgleichenden exogenen Kräfte.

Die exogenen Kräfte bedienen sich als Mittel des Wassers, des Eises und des Windes. Bei deren Wirkung lassen sich noch einmal zwei im Kreuz wirkende Richtungen unterscheiden. Sie wirken einerseits abtragend (Erosion): das Wasser z. B. schneidet, sägt, frißt sich ein, zerstört, trägt ab, wirkt also von oben nach unten, vertikal; es entstehen dadurch die Schluchten, Kerbtäler usw., andererseits lagert es das mitgeführte Material ab (Sedimentation); dadurch entstehen im Unterlauf der Flüsse die Talauen, Sand- und Kiesbänke, die Tiefebene und Deltamündungen. Diese Aufschüttung wirkt ausgleichend, horizontal.

So sehen wir ein dreifaches Kreuz über die Erde gespannt: ein Zeitenskreuz, ein Gebirgskreuz, ein Kräftekreuz. Die Rune, die so dem Antlitz der Erde eingegraben ist, das Kreuz auf der Erde, sie ist zugleich ein altes Mysterienbild. Plato spricht z. B. im Timaios davon, daß die Weltenseele in

* Hier wird lediglich vom Bild der heutigen Verhältnisse auf der Erdoberfläche ausgegangen (vgl. G. Wachsmuth: „Die ätherische Welt in Wissenschaft, Kunst und Religion“, Dornach 1927, Seite 63 ff.), ohne auf die zu verschiedenen Zeiten der Erdgeschichte wirksamen Bewegungsrichtungen einzugehen, wie sie Wachsmuth in seinem neuen Buch „Erde und Mensch“, Dornach 1950, darstellt (vgl. bes. Seite 94 ff.).

Kreuzesform auf den Leib der Erde gespannt sei. Einmal aber wurde dieses Bild historisches Ereignis: als das Kreuz auf Golgatha errichtet wurde. Damals erfüllte sich das Wesen der Erde, das im Bild der geographischen Gestaltungen schon immer seinen Ausdruck gefunden hatte.

AUS ADALBERT STIFTERS „NACHSOMMER“

Gustav bat mich sehr, ich möchte einmal seinem Unterrichte in der Naturlehre beiwohnen. Ich sagte es meinem Gastfreunde, und dieser hatte nichts dawider. So war ich dann nicht einmal, sondern mehrere Male bei diesem Unterrichte zugegen. Mein alter Gastfreund saß in einem Lehnstuhl und erzählte. Er beschrieb eine Erscheinung, er machte die Erscheinung recht deutlich, zeigte sie, wenn es möglich war, mit den Vorrichtungen seiner Sammlung, oder, wo dies nicht möglich war, suchte er sie durch Zeichnung oder Versinnbildlichung darzustellen. Dann erzählte er, auf welchem Wege die Menschen zur Kenntnis dieser Erscheinung gekommen waren. Wenn er dieses vollendet hatte, tat er das gleiche mit einer zweiten verwandten Erscheinung. Und wenn er nun einen Kreis von zusammengehörigen Erscheinungen, der ihm hinlänglich schien, ausgeführt hatte, dann hob er dasjenige, was allen Erscheinungen gleichartig ist, hervor und stellte die Grunderscheinung oder das Gesetz dar. Bei diesem Unterrichte wurde nicht ein gewisses Buch zugrunde gelegt, sondern Gustav schrieb später das, was ihm erzählt worden war, aus dem Gedächtnisse auf, der alte Mann besserte es dann in seiner Gegenwart aus, und so erhielt der Knabe nicht nur ein Handbuch der Naturwissenschaft, sondern lernte den Stoff selber schon durch das Aufschreiben und Ausbessern.

Ich besuchte später auch den Unterricht in der Länderkunde. Hier fiel mir auf, daß gezeichnete Karten gebraucht wurden, welche alle den nämlichen Maßstab hatten, so daß Rußland in einer außerordentlich großen, die Schweiz in einer sehr kleinen Karte dargestellt war. Mir leuchtete der Zweck dieser Maßregel ein, damit nämlich bei der lebhaften jugendlichen Einbildungskraft ein Bild der Größenverhältnisse dauernd eingeprägt werde. Ich erinnerte mich bei dieser Gelegenheit einer Wette, die wir Kinder um eine Kleinigkeit über die Frage abgeschlossen hatten, ob Philadelphia nicht beinahe so südlich wie Rom liege, was die meisten mit Lachen verneinten. Eine herbeigebrachte Karte zeigte, daß es südlicher als Neapel liege.

Ich fragte meinen Gastfreund, ob Gustav auch Geschichte lerne, worauf er erwiderte: „Man nimmt sehr häufig mit jungen Schülern gleich zur Erdbeschreibung auch Geschichte vor; ich glaube aber, daß man hierin unrecht tut. Wenn man in der Erdbeschreibung nicht bloß die geschichtliche Einteilung der Erde und Länder vor Augen hat, was ich auch für einen Fehler halte, sondern wenn man auf die bleibenden Gestaltungen der Erde sieht, auf denen sich eben durch ihren Einfluß verschiedenartige Völker gebildet haben, so ist die Erde ein Naturgegenstand, und Erdbeschreibung zum großen Teile ein Bestandteil der Naturwissenschaft. Die Naturwissenschaften sind uns aber viel greifbarer als die Wissenschaften der Menschen, wenn ich ja Natur und Menschen gegenüberstellen soll, weil man die Gegenstände der Natur außer sich hinstellen und betrachten kann, die Gegenstände der Menschheit aber uns durch uns selber verhüllt sind. . .“

Vineta, Ys, Kitesch

Mausstill war es in der Klasse, als uns die Lehrerin die Sage vom versunkenen Vineta erzählte. Auf der Insel Usedom in der Ostsee hat eine Stadt dieses Namens gestanden. Sie beherrschte den Handel zwischen Osten und Westen. Ueberaus reich wurden die Einwohner von Vineta. Ihre Stadttore waren aus Erz und kunstvoll gebildet, alles gemeine Gerät war von Silber, alles Tischgerät von Gold. Die Menschen fingen aber an zu prassen und zu verschwenden. Es wird erzählt, daß die Ammen ihre Kindlein, wenn sie sich besudelt hatten, mit frischem Weizenbrot reinigten. Als das Maß voll war, erhob sich das Meer über die Stadt, und sie versank. Bei Meeresstille wollen die Schiffer auf Usedom noch heute tief unten auf dem Grunde die Gassen und Häuser Vinetas erkennen, und der Teil der Stadt, der noch steht, ist groß wie das alte Lübeck. An manchen Sonntagen kann man hören, wie sie auf dem Meeresgrund singen. Ich habe es gehört, als ich dort war.

Auch der Westen hat seine versunkene Stadt. Jedes Kind in der Bretagne, dem westlichsten Zipfel Europas, weiß von ihr. Dort, unweit der Stelle, die die Alten finis terrae nannten, das Ende der Welt, lag die Stadt Ys, die in grauer Vorzeit vom Meere verschlungen wurde. An der Küste des Atlantik zeigen uns Fischer die Stelle; es ragen noch die Felsblöcke aus dem Meer, auf denen einst der Druide opferte. Bis in das vorige Jahrhundert hinein wurde bisweilen eine Messe dort gelesen. An stürmischen Tagen, so versichern die Bretonen, kann man im Wellenschlund die Spitzen der Kirchtürme der einst prunkvollen Stadt erblicken. An ruhigen Tagen dagegen vernimmt man aus der Tiefe den feierlichen Klang der Glocken, die die Tageszeiten verkünden. Und die bretonischen Mütter ermahnen ihre Kinder, gut, brav und fromm zu sein, damit nicht die ganze Halbinsel das Schicksal jener atlantischen Stadt Ys erleide.

Aber auch der Osten hat seine Sage von der versunkenen Stadt, die Legende von Kitesch. Kriegsgefangene, die heimkehrten, bestätigen, daß sie fortlebt in jenem Gebiet des Kaukasus, wo Europa an Asien angrenzt, am „Lichten See“. Einst raste der Mongolensturm des Dschingis Chan über die östlichen Steppen. Er näherte sich dem fruchtbaren Transwolgaland, das der Kaukasus als gewaltige Schranke begrenzt. Die tapferen Kämpfer jener Gebiete wollten sich nicht unterjochen lassen, sie verschanzten sich gegen die Übermacht der Mongolen in der festen Stadt Kitesch. Gott erbarmte sich, er wollte nicht, daß diese Stadt den Feinden überantwortet wurde. Sie wurde den irdischen Augen entrückt, und wo sie stand, da flutete nachher ein See, ein heiliger See, jener „Lichte See“. Wer das Herz auf dem rechten Fleck hat, der kann in stillen Nächten die entschwundene Stadt im mondbeschiedenen See sich spiegeln sehen. Nur weiß man nicht, ob sie an den Himmel oder auf den

Grund des Sees entrückt wurde. Sie ist volkreich und lebendig wie vor Zeiten. Ein Uralter versicherte den Kriegsgefangenen, dies alles habe er als Junge in einer Chronik gelesen, und er fügte streng hinzu: „Und im Gedruckten kann es keinen Fehler geben.“

So kennt die Mitte, der Osten und der Westen die Sage von der versunkenen Stadt, jeder in seiner Art und doch zusammenstimmend, Vineta, Ys, Kitesch.

Lisa de Boor

Wesenszüge Eichendorffs

Für manchen, der wie sovielen heute seine Neigung ganz dem Westen zuwendet, mag es eine Bereicherung sein, in Eichendorff einen künstlerischen Menschen anzuschauen, der die Wesenhaftigkeit des deutschen Ostens verkörpert. In ihm verband sich slavische Musikalität mit der Bilderfreude des Ostdeutschen, österreichische Anmut mit dem Lebensernst der geistlichen Ordensritter in Preußen, denen sich Eichendorff tief verbunden gefühlt hat. So wird in ihm anschaulich die im Geistigen mögliche Synthese verschiedener völkischer Elemente.

Eichendorff war nach Ursprung und Bildung berufen zum Mittler zwischen Nord und Süd. Er wurde gleichermaßen heimisch in Berlin wie in Wien. In einem Schlosse Oberschlesiens kam er 1788 zur Welt inmitten endloser Eichenwälder am still dahinziehenden Oderstrom. Diese Gegend, vom Dreißigjährigen Kriege unversehrt, bewahrte in ihrer Adelskultur noch echte Gemütswerte. Man besaß inmitten einer ursprünglichen, großzügigen Natur noch Mut zur Selbstbesinnung und naive Fröhlichkeit zum Losgelöstsein. Musik im Freien erklang in Harmonie mit den Stimmen der Wälder. Hier erwachte dem jungen Eichendorff der Sinn für das Tönende als Offenbarer geistiger Botschaften. Unsterblich ist seine Lyrik geworden, weil sie ohne Schwärmerei die Herzensklänge der Volksseele singt.

Eichendorff, den wurzelechten Katholiken aus der noch von barocker Lebenslust erfüllten ober-schlesischen Gesellschaft, lockte es wohl nach dem beschwingten Wien, aber seine schicksalhafte Wesensverwandtschaft mit der preußischen Art lenkte seine Schritte doch nach dem ernsten und tatenreichen protestantischen Norden. Aus dem „Waldesrauschen“ der Kindheit folgte der Knabe seinem „blauen Strom“, der Oder. Die weltoffene Kunst-atmosphäre des alten Breslau ließ ihn zum Jüngling erwachen. Sein reifstes Jugendgedicht, „Der Morgen“, besingt einen Aufstieg auf den mythischen Götterberg Zobten, Schlesiens nahes Wahrzeichen. Eichendorffs tiefes Heimatgefühl erscheint kosmisch gegründet; die Heimat hier wird Sinnbild und Verheißung der Heimat dort, ihr Glanz die Spiegelung des „Urlichts“.

Zeit Lebens hat Eichendorff seine Heimat aufgesucht zur Selbstorientierung. Auch in seinen Dichtungen ziehen die Wanderer immer in die weite Welt, um das Erlebnis der Heimkehr zu gewinnen.

Eichendorffs Lebensarbeit war die eines schlichten und pflichttreuen preußischen Beamten, reich an eigener Initiative. Sie führte ihn aus dem katholischen Süden nach Königsberg, Danzig und Berlin und ließ ihn mitwirken an den Steinschen Reformen. Nach dreißigjähriger Arbeit hat er ohne Groll, aber seiner Selbstverantwortung bewußt, den Abschied genommen, als einheitsstaatliche Bestrebungen auf kulturellem Gebiet seine Überzeugungen verletzten. Da kehrte er zu den Quellen seiner Kraft, in die Heimat, zurück und forschte nach dem Wirken der Heiligen Hedwig als Schutzpatronin von Schlesien. Das Beamtentum war ihm erschienen als „eine offene Einladung an die ganze Nation, an ihrer eignen Verwaltung... selbstständig und praktisch teilzunehmen“. („Über Verfassungsgarantien“)

Zeit Lebens hat sich Eichendorff die Harmonie und Reinheit des Herzens bewahrt. Er war „umgeben von einer Atmosphäre natürlicher Güte“, wie ein Freund schrieb. Diese abgeklärte Heiterkeit erfüllt ja auch seine köstliche Novelle „Aus dem Leben eines Taugenichts“. Mit zarter Ehrfurcht nahte sich Eichendorff der Natur. „Es war, als hätte der Himmel die Erde still geküßt, daß sie im Blütenschimmer von ihm nun träumen müßt.“ Mit der Lautgeste des allumfassenden O grüßt er die „Täler weit und Höhen“. Dankbarkeit ist die Grundstimmung seiner Seele. Vor ihr schwindet auch das Grauen der Nächte. „Frisch auf denn, liebe Nachtigall, du Wasserfall, mit hellem Schall Gott loben wollen wir vereint, bis daß der lichte Morgen scheint!“ Was Eichendorff bedrückte, war menschliche „Verworrenheit“. Wenn er die dumpfen Tagesmenschchen „wirren“ sah, rief er ihnen zu: „Seid wach und nüchtern!“ Es ist kennzeichnend für sein Wesen, wenn er in seiner Schrift zur Wiederherstellung der Marienburg an diesem monumentalen Ordensbauwerk rühmt: „Nirgends finden wir hier das Zellenartige, Gedrückte, in sich selbst Verenkete, vielmehr überall großartige Heiterkeit, ringsum den frischen, freien Blick in Gottes weite Welt.“ Die Wiederherstellung dieser großartigsten deutschen Burganlage betrieb Eichendorff als seine Herzensangelegenheit, weil sie ihm als ein Symbol der Selbstbesinnung Deutschlands erschien, „in dessen tiefem Gemüt alles Welthistorische geistig ausgeborn und ausgekämpft sein will“. Diese Universalität muß zum Bewußtwerden des Volksgeistes führen. „Sie bedingt gleichzeitig auch den Trieb, aus der allgemeinen Rundschau immer wieder in uns selbst heimzukehren, das Errungne innerlich zu verarbeiten und die eigne besondere Natur möglichst eigentümlich auszuprägen“. („Erlebtes“) „Das Reinmenschliche muß sich bei jedem Volk naturgemäß anders gestalten, um wirklich lebendig

zu werden.“ („Geschichte der Literatur Deutschlands“) Nicht irdischer Aberwitz, sondern überirdische Führung leitet die Völker. „Wo die Nebel auf einen Augenblick sich teilen, sieht man Engel ernst mit blanken Schwertern auf den Bergen stehen... Denn der Herr selbst schreibt die Weltgeschichte mit Blitzen.“ („Ahnung und Gegenwart“) Hinter den historischen Fakten stehen geistige Entscheidungen und Bewußtseinswandlungen; „denn die Veränderungen der religiösen Weltansicht machen überall die Geschichte!“ („Der Adel und die Revolution“). Daß die Aufrüttelung durch die Befreiungskriege und der geistige Anruf durch die Klassiker in Deutschland nicht wahrhaft neugestaltend wirkten, daß die Ode der Reaktionszeit sich verbreitete, hat Eichendorff tief getroffen. „Das Reich des Glaubens ist geendet, zerstört die alte Herrlichkeit, die Schönheit weinend abgewendet, so gnadenlos ist unsre Zeit.“ Es lag dem auf das Klare und Positive gerichteten Sinne des Dichters fern, zu resignieren. „Hast du doch Flügel eben und das gewaltige Wort. Halt hoch dich über dem Leben, sonst geht's über dich fort.“

Nicht mit der spielerischen Phantastik mancher Romantiker, sondern mit verantwortungsbewußter Objektivität hat Eichendorff seine inneren Erlebnisse gestaltet. „Wohl ist des Dichters Seele stumm verbunden mit Mächten, die am Volk vorüberrauschen!“ In seiner tiefsinnigen Novelle „Das Marmorbild“ ist das rettende Lied, das der Sänger draußen singt, eines „von jenen ursprünglichen Liedern, die wie Erinnerungen und Nachklänge aus einer heimatlichen Welt durch das Paradiesgärtlein unsrer Kindheit ziehen“. „Wen einmal so berührt die heiligen Lieder, sein Leben taucht in die Musik der Sterne, ein ewig Ziehn in wunderbare Ferne.“ Dichtung wird andächtige Versenkung. „Und das Gebet nimmt Flügel und überfliegt das Lied.“

Schon als Knabe hatte Eichendorff begonnen, sich in Tagbüchern Rechenschaft zu geben vor seinem höhern Selbst. „Und ich seh vor mir mein Streben licht und unvergänglich schweben durch des Lebens bunt Gewimmel.“ In dem mit 22 Jahren geschriebenen Roman „Ahnung und Gegenwart“ enthüllt der Jüngling seine Erleuchtungen in visionärer Schau der uns nun zur schmerzreichen Realität gewordenen Zukunft. „Aus dem Zauberrauche unsrer Bildung wird sich ein Kriegsgespent gestalten ... alles weist wie mit blutigem Finger warnend auf ein großes, unvermeidliches Unglück hin... Ein unerhörter Kampf zwischen Altem und Neuem wird beginnen, die Leidenschaften, die jetzt verkappt schleichen, werden die Larven wegwerfen... Verloren ist, wen die Zeit unvorbereitet und unbewaffnet trifft!“ Wahrhaft prophetisch schaute Eichendorff die brennende Erde, auf der die Heimatvertriebenen umherirren. Aber ihn erfüllte die Tatbereitschaft des Wissenden: „Das Bessere auf den Trümmern aufzuführen muß sich nun Geisterkampf gewaltig rühren!“

Marie Luise von Mackensen

Das Jugendbuch II

Das Märchen

In der Entdeckung des Märchens als Urphänomen der Poesie, das, wie Novalis sagt, „das Innere offenbart und das Äußere verbirgt“, siegt die irrationale Tiefe des Lebens über die Veräußerlichung des bloßen Verstandeswesens. „So dressiert die ganze Menschheit ihr eigenes Gewissen, sie versteht nicht besser, sie wissen nichts davon, daß der ganze Mensch gar kein Richter mehr sein soll, sondern ein lebendiger Anger, wo kein Urteil mehr stattfindet, sondern lauter Seelennahrung, lauter Himmelspeise der Weisheit. Wahre Weisheit, die kann nur genossen werden, nicht beurteilt, denn sie ist größer, als daß der geringe Verstand sie durchschaut,“ sagt Bettina von Arnim in „Die Gündelode“, und Ernst Moritz Arndt: „Man hat lange gemeint und meint es noch zu sehr, der Mensch sei nicht göttlich durch das, was er sei, sondern allein durch das, was er aus sich gemacht habe. So war man im Wahn, alles aus sich machen zu müssen, im Wahn, nichts dürfe bleiben, als man es in der Wiege und an der Wiege gefunden.“ (Fragmente über die Menschheit.) Das war die Stimmung, aus der heraus die Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm entstanden sind und in die hinein ihr Erscheinen wie eine Offenbarung wirkte. Seit dieser Zeit haben die deutschen Kinder ihr Lesebuch, so wie die kleinen Griechen ihren Homer hatten. Beides sind unerschöpfliche Fundgruben alten Erzählgutes, mythischer Urweisheit, menschlicher Phantasie und menschlichen Witzes, geprägt in einmalige künstlerische Form. Mag es nun einen Homer gegeben haben oder mehrere, die Form ist entstanden aus einem einzigen Geist. So sind auch die Grimmschen Märchen einheitlich künstlerisch gestaltet aus dem Geist der Romantik, wenn man auch mehrere Erzähler unterscheiden kann. Daß die Märchen wörtliche Aufzeichnungen von Gehörtem wären, ist ein Irrtum. In der Vorrede zur Ausgabe von 1819 sagen die Brüder Grimm selbst: „daß der Ausdruck und die Ausführung des einzelnen größtenteils von uns herrührt, versteht sich von selbst“. Jeder kann das merken, der die Märchen vergleicht mit solchen aus rein volkskundlichem Interesse gesammelten. So sind die „Kinder- und Hausmärchen“ in der Tat ein ideales Lesebuch, in dem das Kind den Inhalt findet, den es braucht, und zugleich, ohne es zu merken, eingeführt wird in die Formenwelt und Sprache großer Dichtung.

Um dieses einzigartige Geschenk für die Kinder wirklich zu nutzen, sollte man ihnen von vornherein, wenn man es irgend kann, eine vollständige Ausgabe der ganzen Märchen in die Hand geben. Man sollte nicht eine der ausgewählten und zurechtgemachten Ausgaben kaufen, die die Jugendbuchverlage in so reichem Maße anbieten, sondern ein richtiges, dickes Buch, mit

dem sie selbständig umzugehen lernen. Zuerst wird man den kleinen Lesern zeigen müssen, wo die ihnen schon bekannten Märchen stehen. Die Kinder werden sich vielleicht Zeichen dort hineinlegen; das werden dann die festen Plätze sein, von denen aus sie ihre Forschungsreisen in unbekannte Gegenden unternehmen können. Sie werden Stellen finden, die sie anziehen und die sie dann wieder verlieren, sie werden auf der Suche nach dem Verlorenen Neues entdecken und Altes wieder lesen, und so sich langsam das ganze Buch bis zur Benutzung des Inhaltsverzeichnisses in selbständiger und aktiver Tätigkeit erobern. Auf diese Weise werden sie schon als kleine Kinder ein echtes Bucherlebnis haben, das ihnen die eigens für sie zurechtgemachten Bücher niemals geben können.

Die Bevorzugung von Auswahlbänden hat aber auch noch einen anderen Grund als den, es dem Kind bequem zu machen. So oft in der Menschheitsgeschichte das Irrationale durchgebrochen ist und den kritischen Verstand zu entthronen versucht hat, irgendwo ist immer ein kleiner Rest von Rationalismus geblieben. So auch bei unserer Beurteilung der Märchen. Zwar weiß heute jeder Gebildete, daß Märchen sich unmittelbarer Deutung durchaus entziehen, trotzdem bietet man den Kindern doch am liebsten solche an, die wenigstens einen ganz kleinen moralisch-rationalen Erklärungsversuch ertragen. Das liebe Aschenputtel ist so fleißig gewesen in der Küche, darum muß es natürlich belohnt werden. Wenn Rotkäppchen hübsch gehorsam gewesen wäre, hätte es der Wolf nicht erwischt — zum Glück war es ja früher immer ein liebes Mädchen, so kann es zum Schluß gerettet werden. Aus diesem Drang nach Erklärung unterschlägt man in den Auswahlbänden möglichst solche Märchen, mit denen unser moralisierender Verstand gar nichts anzufangen weiß. Sehr mit Unrecht. Denn Märchen in der Art zu deuten, wie oben etwas übertrieben gezeigt ist, ist überhaupt sinnlos. Dann sind die bürgerlich-rationalistischen Geschichten, in denen Fleiß und Tugend mit der reichen Erbschaft belohnt werden — ganz ohne märchenhafte Einkleidung, sehr viel besser. Kinder wollen Erklärungen auch gar nicht, im Gegenteil, sie sind ihnen sehr unheimlich. Sie reißen sie heraus aus ihrer vertrauensvollen Hingabe an den Kosmos von Bildern und Gestalten, in dem sie leben, ohne sich eigentlich ihrer eigenen Persönlichkeit bewußt zu sein. Erst wenn sie gezwungen werden, in diesen Bildern Kausalzusammenhänge zu sehen zwischen Schuld und Sühne, Tugend und Belohnung, und zwar abgezogen auf ihre kindliche Erlebniswelt als artig, unartig, gehorsam, fleißig usw., dann zielt die Strafe in Gestalt des Wolfes oder der Hexe grauenerregend auf ihre eigene kleine, nicht immer einwandfreie Persönlichkeit, und das, was „Seelennahrung“ und „Himmelsspeise“ sein sollte, wird der Alldruck der Nächte. Wenn man aber auf jede Deutung verzichtet, kann man den Kindern

ruhig alle Märchen in gleicher Weise in die Hand geben und es ihnen selber überlassen, sich die herauszusuchen, die ihnen am besten gefallen.

Wie eine Antwort auf heute oft laut werdende Bedenken wirken die Worte der Brüder Grimm in der Einleitung der Märchenausgabe von 1819: „Das ist der Grund, warum wir durch unsere Sammlung nicht bloß der Geschichte und Mythologie einen Dienst erweisen wollten, sondern es zugleich Absicht war, daß die Poesie selbst, die darin lebendig ist, wirke und erfreue, wen sie erfreuen kann, also auch, daß es als ein Erziehungsbuch diene. Wir suchen für ein solches nicht jene Reinheit, die durch ein ängstliches Ausscheiden dessen, was Bezug auf gewisse Zustände und Verhältnisse hat, wie sie täglich vorkommen und auf keine Weise verborgen bleiben können, erlangt wird, und wobei man zugleich in der Täuschung ist, das, was in einem gedruckten Buche ausführbar, es auch im wirklichen Leben sei. Wir suchen die Reinheit in der Wahrheit einer geraden, nichts Unrechtes im Rückhalt bergenden Erzählung... Regen und Tau fällt als eine Wohltat für alles herab, was auf der Erde steht; wer seine Pflanzen nicht hineinzustellen getraut, weil sie zu empfindlich sind und Schaden nehmen könnten, sondern sie lieber in der Stube mit abgeschrecktem Wasser begießt, wird doch nicht verlangen, daß Regen und Tau darum ausbleiben sollen. Gedeihlich aber kann alles werden, was natürlich ist, und danach sollen wir trachten. Übrigens wissen wir kein gesundes und kräftiges Buch, welches das Volk erbaut hat, wenn wir die Bibel oben anstellen, wo solche Bedenklichkeiten nicht einträten. Der rechte Gebrauch aber findet nichts Böses heraus, sondern, wie ein schönes Wort sagt, ein Zeugnis unseres Herzens. Kinder deuten ohne Furcht in die Sterne, während andere, nach dem Volksglauben, die Engel damit beleidigen.“

Nachdem sich die Grimmschen Märchen als Kinderlektüre durchgesetzt hatten, haben allerdings viele Erwachsene auf Sterne gedeutet und manchen Engel damit beleidigt. Viele haben gedacht, und viele denken auch heute noch, man brauche nur Könige und Prinzessinnen, gute und böse Feen, Zwerge und Riesen, Zauberer und Hexen zu nehmen und beliebig durcheinander zu wirbeln; daraus entstände schon ganz von selbst ein Märchen, vor allem, wenn man sich eines Kindertones befleißige. So ist es aber nicht. Es sind nach den Brüdern Grimm nur noch ganz wenige Märchen geschrieben worden, die neben ihren Volksmärchen bestehen konnten und in der Kinderwelt zu wirklichen Symbolen wurden.

Warum es den Romantikern mit ihren Kunstmärchen nicht gelungen ist, ist leichter gefühlsmäßig zu verstehen als zu formulieren. Novalis, Tieck, Brentano, E. T. A. Hoffmann, um nur die bedeutendsten zu nennen, haben die Formensprache des Märchens mit Virtuosität gehandhabt. Sie sind die einzigen, die das Irrationale zum reinen sprachlichen Ausdruck haben werden

lassen, die niemals das Sinnbild zur Allegorie entwertet haben, die nie versucht haben, die Abfolge der Ereignisse in Kausalzusammenhänge zu pressen oder die Intensität der Bilder durch willkürliche Lösungen bequem zu entspannen, und doch sind ihre Märchen keine Kinderlektüre, so oft man sie auch als solche anzubieten versucht. Vielleicht liegt es daran, daß hier das Irrationale aus dem Dämmerzustand der magischen Vorwelt in die künstlerische Bewußtheit des dichtenden Menschen erhoben wurde. Weder das Kind noch der junge Mensch können das verstehen und nacherleben, sondern nur der mit gewissen Erfahrungen ausgerüstete Erwachsene.

Ganz andere Märchen sind es, die eine wirkliche Bedeutung in der Welt der Kinder gewonnen haben. Sie erschienen im Jahre 1825 und stammen von dem damals dreiundzwanzigjährigen Stuttgarter Wilhelm Hauff, der schon zwei Jahre später starb. Diese Märchen sind nicht Nachdichtungen alten Volksgutes oder in Anlehnung an solches erfunden. Es sind aus eigener Phantasie geborene, die der von klein auf Geschichtenfreudige den Kindern des Freiherrn von Hügel als Hauslehrer abends erzählte. Die Kostüme, in die er die meisten seiner Gestalten kleidete, lieh er aus den Geschichten von Tausendundeiner Nacht, die schon seit dem siebzehnten Jahrhundert im Abendland bekannt waren. Seine Menschen aber, die er auf Abenteuer ausschickte, sind keine Orientalen, sie sind, wenn man genau hinschaut, Schwaben. Die märchenhaften Züge: die verzauberten Tiere, die Feen, die Wunderbäume, die Zauberkästchen, sind nur Requisiten, nicht notwendige Bestandteile der Handlung. Das einzige Thema der Geschichten ist das Verhalten des Menschen unter Menschen. Der Hauffsche Märchenheld gerät in Situationen, in denen er schwer leidet. Aber sein Leiden ist kein Weltschmerz, keine unbestimmte Sehnsucht, kein allgemeines Ungenügen, er leidet sehr real an Hunger und Durst, an völligem Geldmangel, an seiner sozialen Stellung, an einer Aufgabe, die sich nicht bewältigen läßt, an Habgier, an Ehrgeiz. Er beklagt eine Weile laut seinen Kummer, aber dann besinnt er sich und versucht sich selbst zu helfen nach seinem Vermögen — wenn es nicht anders geht, wohl auch nur mit seiner Fähigkeit, nicht aufzugeben, sondern selbst in den schlimmsten Situationen weiterzumachen, weiterzuleben. Oft hilft er sich mit dem, was er gelernt hat, worin er Meister ist, und nicht zuletzt mit seiner hinreißenden Beredsamkeit.

In diesen Märchen ist nichts Romantisches; sie leben in der Luft des deutschen Idealismus, und zwar in seiner humanen, praktischen, schwäbischen Färbung. Nicht nur in der Sprache ist Hauff der legitime Nachfolger Schillers, auch sein seelisches Pathos, seine dramatische Kraft hat Schillersche Züge. Darum bieten sich diese in einer stark rhythmisierten Prosa erzählten Märchen zu einer Dramatisierung geradezu an, gegen die sich das roman-

tische Volksmärchen, trotz aller Versuche, die schon gemacht sind, immer wehren wird. So sind die Hauffschen Märchen die ideale Lektüre für Zehnbis Zwölfjährige. Denn in diesem Alter fängt man an, das Pathetische und Dramatische zu lieben, und man braucht einen realistischen Idealismus.

Zu wünschen wäre aber auch hier, die Kinder könnten die Märchen in der Originalfassung lesen, das heißt, mit der Rahmenerzählung, die die Jugendbuchverlage fast immer weglassen. Es ist ein Unterschied, ob der Junge, der die Prügel bezieht, weil er den kleinen Muck geärgert hat, der Erzähler selber ist oder irgendein kleiner Achmed, der einen nichts angeht; es macht etwas aus, daß der unglückliche Mustafa und die geraubte Fatme die Geschwister des Kaufmanns sind, der ihre Abenteuer berichtet. Dadurch gewinnen die Geschichten an Wirklichkeit und an Bezug. Bei einem echten Erzähler verliert die Rahmengeschichte niemals ganz ihre Bedeutung für die einzelnen Erzählungen. „Die neue Melusine“ in Goethes Wanderjahren z. B. ist isoliert eine artige Arabeske, ihren Sinn bekommt sie erst durch ihre Bezogenheit auf den Barbier, der das Märchen als eigenes Erlebnis erzählt und dessen einzige Qualifikation für den illustren Kreis seine Fähigkeit ist, mit der linken Hand zu rasieren. (Dieser Barbier hat übrigens auch sonst manches mit den Hauffschen Helden gemein.) Wenn man also die Möglichkeit hat, irgendwo Hauffs Werke antiquarisch zu kaufen, sollte man es tun. Man hat dabei den Vorteil, den „Lichtenstein“, den sowieso jedes Kind, zum mindestens jedes schwäbische, gelesen haben sollte, dazu zu bekommen; es kann auch nichts schaden, wenn später die eine oder andere der Novellen gelesen wird. Mit Hauffs Werken erwirbt man verhältnismäßig billig einen sehr ausgiebigen Lesestoff, und zwar nichts Präpariertes, sondern Bücher, an denen die Kinder selbständig ihre Forschungen machen können.

Ein anderer, dessen Märchen neben den Grimmschen und den Hauffschen zum nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil unserer Kinderlektüre gehören, ist der Däne Hans-Christian Andersen. Solange Andersen mit überkommenen Formen und konventionellen Stoffen rang, war er ein fleißiger, mittelmäßiger Schriftsteller. Als er sich aber seiner eingeborenen Fähigkeit, das Reale ins Wunderbare zu verwandeln, bewußt wurde, wurde er zum Dichter. Andersens Geschichten sind wirkliche Märchen, nicht Erzählungen mit märchenhafter Einkleidung. Sie kommen nicht wie die Volksmärchen aus dem Urgrund magischen Denkens, aus den Ursprüngen aller Poesie, sondern aus der Tiefe seiner eigenen individuellen Seele. Diese Seele war im reinsten Sinne eine kindliche; so sind denn seine Märchen auch wirkliche Kindermärchen geworden ohne jede Affektiertheit; und Kinder begrüßen die verzauberte Realität wie etwas ihnen Bekanntes. Bei keinem anderen Erzähler ist der Märcheninhalt so zur reinen Form geworden

wie bei Andersen, so daß man bei ihm den Gehalt von der Form nicht trennen kann. Darum lassen sich seine Geschichten auch nicht nacherzählen und darum leiden sie unter der Übersetzung. Die ersten Andersen-Märchen erschienen 1836. Seitdem sind sie in alle Kultursprachen übertragen worden, unzählige Male ins Deutsche. Die deutschen Übersetzungen sind in ihrer Qualität sehr unterschiedlich, wohl die beste ist die im Insel-Verlag erschienene von Mathilde Mann.

Weil Andersens Märchen so ganz natürlich klingen, weil sie anscheinend so vordergründig sind, nur so hinerzählt, so voll von Augenblicksassoziationen, hat sich die Vorstellung, es wäre leicht, Märchen zu erfinden, immer mehr verbreitet. Mit Recht wehrt man sich heute gegen die Überschwemmung mit willkürlich ausgedachten Scheinmärchen und gibt den Kindern lieber echte Volksmärchen in die Hand, von denen es Sammlungen aus allen Ländern gibt. (Wird fortgesetzt.)

Elisabeth Weißert

VON NEUEN BÜCHERN

DER NEUE GROHMANN

Gerbert Grohmann: Tierform — Menschengestalt. Erste Tier- und Menschenkunde in der Pädagogik Rudolf Steiners. Ausführungen zum methodisch-didaktischen Kurs mit dem Lehrerkollegium der Freien Waldorfschule Stuttgart 1919. (Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, Bd. 6.) Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1954. 116 S., br. DM 3,80.

Den so dankbar aufgenommenen Ausführungen über den Pflanzenkunde-Unterricht im Volksschulalter* läßt Dr. Gerbert Grohmann nun nach Jahresfrist ein entsprechendes Werk über die erste Tier- und Menschenkunde in der Pädagogik Rudolf Steiners folgen. Die beiden Bändchen in ihrem handlichen und gefälligen Format — das eine seinem Thema gemäß in grünem, das andere in rotem Umschlag — entsprechen sich nicht nur der äußeren Ausstattung nach. Die Aufgabe, die sich Grohmann in beiden Fällen gestellt hat und die er in so beglückend klarer und bestimmter Art anzupacken versteht, ist die gleiche geblieben, nämlich die Beantwortung der Frage: Worauf kam es Rudolf Steiner bei seinen oft so überraschenden methodischen Ratschlägen für die Ausgestaltung bestimmter Unterrichtsfächer eigentlich an? Denn nicht um eine äußere Übernahme von Unterrichtsbeispielen kann es sich handeln, wenn das von Rudolf Steiner Inaugurierte wirklich fruchtbar werden soll, sondern um ein bewußtes Erfassen der geistigen Zusammenhänge, aus denen die einzelnen Anweisungen hervorgegangen sind. Erst wenn der Lehrer sich diese Zusammenhänge, soweit es in seinen Kräften steht, bewußt gemacht hat, wird sein Unterricht die volle Überzeugungs- und Wirkungskraft gewinnen können. So geht es Grohmann nicht darum, dem Lehrer weitere praktische Handreichungen und methodische Anleitungen auszuarbeiten, sondern ihm ein Verständnis für die realen geistigen Hintergründe des von

* Pflanze - Erdenwesen - Menschenseele. Besprochen in „Erziehungskunst“, Juni 1953.

Rudolf Steiner Gegebenen zu vermitteln. Selbstverständlich wird der Lehrer das so Erarbeitete nicht an die Kinder weitergeben; doch wird es ihn befähigen, den Unterrichtsstoff in rechter Weise fruchtbar werden zu lassen.

Die Darstellungen Rudolf Steiners über den Pflanzenkunde-Unterricht sind vor Begründung der Waldorfschule in freier seminaristischer Aussprache mit der künftigen Lehrerschaft gegeben worden; die Angaben über den Tierkunde-Unterricht aber entstammen einem zusammenhängenden Vortrag, den Rudolf Steiner innerhalb eines gleichzeitig stattfindenden methodisch-didaktischen Kurses gehalten hat. So mag es zunächst scheinen, als ob Grohmanns Aufgabe für den Tierkunde-Unterricht leichter lag, da er es in diesem Fall mit einer abgerundeten und methodisch aufgebauten Darstellung zu tun hatte.

In beiden Fällen sprach Rudolf Steiner vor der gleichen Zuhörerschaft, bei der er wesentliche Grundlagen für das Verständnis voraussetzen durfte. Die bedeutenden Auswirkungen des hier erstmalig Veranlagten sind aber wohl in ihrem vollen Umfange erst allmählich zum Bewußtsein gekommen. Der unbefangene Leser der Kursnachschriften wird zunächst in jedem Fall für eine sachverständige Interpretation und Einordnung in den geisteswissenschaftlichen Zusammenhang dankbar sein. Aber gerade einem tiefer eindringenden Bemühen um das zunächst oft selbstverständlich Erscheinende ergeben sich völlig neue Perspektiven, Schwierigkeiten und scheinbare Widersprüche. Grohmann verwischt die Probleme nicht, sondern greift sie sorgfältig und gründlich auf und bringt sie zu eindrucksvollen und überzeugenden Lösungen.

In zwei kurzen Kapiteln wird zunächst der Tierkunde-Unterricht hinsichtlich des Zeitpunktes und der Methodik abgegrenzt von der in den unteren Klassen gepflegten sinnigen Naturanschauung. Das dritte Kapitel behandelt die Menschenkunde. „Ein umfassendes Menschenbild ist die Grundlage der Tierkunde“ (Grohmann). Nicht nur, daß der Lehrer die Menschenkunde der Tierkunde vorangehen läßt, er selbst muß sich ein reales Bild des Menschen in seiner Dreigliedrigkeit zuvor erarbeitet haben. So gibt Grohmann hier den Umriss des Menschenbildes, wie es sich gemäß dem 7. Vortrag des methodisch-didaktischen Kurses und des zur Ergänzung herangezogenen 10. Vortrages der „Allgemeinen Menschenkunde“ darstellt. Bemerkenswert ist, daß in diesen Fällen Rudolf Steiner nicht von den höheren Wesensgliedern ausgeht, sondern das Menschenbild aus den Körperabschnitten oder aus den (sich damit nicht genau deckenden) Funktionssystemen und ihrem Verhältnis zum Seelisch-Geistigen entwickelt. Dieses wichtige Kapitel wird in einer überaus prägnanten und präzisen Art zu einer Menschenkunde *in nuce*.

Der folgende, umfangreiche Abschnitt ist der eigentlichen Tierkunde gewidmet. Warum sich gerade der Tintenfisch, dieses zwar recht merkwürdige, aber anscheinend doch etwas abseitige Tier, hervorragend dazu eignet, das Wesentliche eines „Kopftieres“ anschaulich zu machen, wird von Grohmann außerordentlich plastisch dargestellt. Überhaupt ist das, was hier zur Charakterisierung der niederen und höheren Tiere beigebracht wird, eine wesentliche Hilfe zum Verständnis der recht ungewöhnlich anmutenden Ausführungen Rudolf Steiners. Sehr überzeugend wird hier noch einmal die moralisch so bedeutsame Anschauung herausgearbeitet, daß der Mensch nicht durch seinen „Faulpelz Kopf“, sondern durch die zum Handeln freigewordenen Gliedmaßen, durch seine Arme und Hände das gegenüber der Tierwelt so vollkommene leiblich-seelisch-geistige Wesen ist.

Während die bisherigen Ausführungen den internen pädagogischen Vorträgen folgten, gibt das fünfte Kapitel einen Überblick über die tierkundlichen Angaben, die

in den späteren öffentlichen pädagogischen Vorträgen Rudolf Steiners enthalten sind. Überraschenderweise weicht hier die Darstellung des Tierkunde-Unterrichts wesentlich von den Ausführungen im methodisch-didaktischen Kursus ab. Der Aspekt ist andersartig geworden. Wir scheinen auf Widersprüche zu stoßen. Als Beispiele für das gleiche Phänomen werden oft die verschiedenartigsten Tiere gewählt, ebenso wie das gleiche Tier mitunter in einer völlig anderen Einordnung erscheint. Es bedarf schon eines sehr beweglichen Denkens, um den jeweils gewählten Ausgangspunkt zu begreifen. Das Gemeinsame liegt hier in der Anschauung des Tierreiches als ausgebreiteten Menschen, was an verschiedenen Beispielen von Kopftieren, Brusttieren, Stoffwechsel-Gliedmaßen-Tieren — aber eben jeweils von einem besonderen Blickpunkt aus — dargestellt wird (am bekanntesten ist wohl das Beispiel von Vogel, Löwe und Rind). Daß es sich bei den internen und den öffentlichen Vorträgen um zwei verschiedene Aspekte handelt, die nicht miteinander vermengt werden dürfen, wird aus Grohmanns Darstellung sehr deutlich.

Die Abweichungen sind nun, wie Grohmann in dem folgenden, „Konsequenzen“ überschriebenen Abschnitt darstellt, nicht nur aus der, so ganz andersartigen Zusammensetzung der Zuhörerschaft erklärlich, obwohl der Umstand, daß Rudolf Steiner bei seinen öffentlichen Vorträgen zu unvorbereiteten Hörern sprach, die Darstellungsweise selbstverständlich beeinflußt hat. Vielmehr beziehen sich die späteren Ausführungen offensichtlich nicht auf die erste, früher charakterisierte Tierkunde-Epoche des 4. Schuljahrs, sondern auf einen späteren Tierkunde-Unterricht, den man sich nach der Pflanzenkunde-Epoche des 5. Schuljahres zu denken hat. Diese Tatsache überzeugend dargelegt zu haben, ist ein besonderes Verdienst Grohmanns.

Im Anhang enthält das Buch außer einer Übersicht über die wichtigste Literatur noch eine kurze Betrachtung über die Aufgaben naturkundlicher Lesebücher. (Dr. Grohmann bereitet zur Zeit ein Lesebuch für Tierkunde vor, aus dem wir in dieser Zeitschrift bereits Proben mitteilen konnten.)

Die Lektüre eines Buches wie des vorliegenden, das schwierige Zusammenhänge klar, einfach und erschöpfend darzustellen weiß, hat etwas Gesundendes. Die gewonnene Klarheit, so selbstverständlich sie manchmal erscheinen mag, ist das letzte Ergebnis einer intensiven, selbständigen Durchdringung und Verarbeitung des Stoffes. Die Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen, die Grohmanns Arbeit in Auftrag gegeben und in ihrer Schriftenreihe „Menschenkunde und Erziehung“ herausgebracht hat, ist zu dem Erscheinen des Werkes besonders zu beglückwünschen.

Helmut Sembdner

BILDHAFTE KARTEN

In einem lobendigen Geographie-Unterricht entstehen die verschiedenartigsten Landkarten im Fortschreiten der gemeinsamen Arbeit. Ohne eine schrittweise Entwicklung der Kartenzeichen haben die fertigen Formen, die der Atlas vorführt und die später wie Formeln gebraucht werden, eine gespenstische Scheinwirklichkeit, welche die Kinder mit keiner realen Baumorientierung verbinden. Außer den von Chr. Brummer in diesem Heft geschilderten Karten, die aus den Phänomenen der Farbe heraus entwickelt werden, lassen sich auch Karten anlegen, in denen die Naturgrundlage des Wirtschaftslebens, charakteristische Rohstoffvorkommen, Pflanzen, Tiere — vielleicht auch Menschen (Jäger, Bauern, Fischer, Handwerker, Facharbeiter usw.) einen gründlich erarbeiteten Unterrichtsstoff zusammenfassend verbildlichen. Hilfslosigkeiten, Verzeich-

nungen und Ungeschicklichkeiten in der Darstellung dieser Schülerarbeiten erhalten eine ausreichende Korrektur im Bewußtsein der Schüler dadurch, daß in ihnen eine Vorstellung von den wirklichen Verhältnissen durch den Unterricht erweckt worden ist. Mit Hilfe des erworbenen Wissensschatzes ergänzt die Phantasie die Unvollkommenheiten des eigenen Gestaltungsversuches.

Auf einem solchen Hintergrund erscheint auch die beste gedruckte Bilder-Landkarte in zweifelhaftem Licht. Nimmt sie nicht trotz ihrer scheinbaren Beliebtheit gerade das Wichtigste weg, das Entstehen, das mühevoll Entwickeln der selbstgefundenen Bildzeichen, in denen sich eine Fülle von Wissensstoff verdichtet und im Anschauen wieder in die Erinnerung zurückgerufen wird?

Es kommt also auf den rechten Gebrauch an, wenn man doch die gedruckten Bildkarten verwenden will. Sie dürfen die selbstgefertigten nicht ersetzen wollen, zumindest darf der Unterricht nicht von ihnen ausgehen. Entsprechend ihrer Eigenart, Endprodukt einer großen Arbeit an Auswahl und Zusammenschau zu sein, können sie sinnvollerweise vor den Kindern erst dann gezeigt werden, wenn die Erlebnisse am Stoff vorausgegangen sind, für die sie nun Erinnerungstützen bedeuten.

Zu dem besten, was wir auf dem Gebiet der Bildkarten zur Zeit besitzen, gehören die Ausgaben des *Müller* und *Kiepenheuer-Verlages*, vor allem die Weltkarte und die europäische Kultur- und Wirtschaftskarte.¹ Die eingezeichneten Pflanzen- und Tierbilder, Pelzjäger, Industriezentren, Schiffe auf den Hauptmeeresrouten usw. gliedern sich ganz in die großzügigen Gesamtkonturen ein. Die wichtigsten Produktionszentren der Industrie und Landwirtschaft werden überschaubar. Sowohl Europa wie die Welt erscheinen in der Sicht des Zeichners als Lebens-Organismen, die das Schaffen und Handeltreiben der aufeinander angewiesenen Menschen belebt. Dieser Gesichtspunkt, durch den das Bewußtsein für die Zusammengehörigkeit der Menschen gestärkt wird, entspricht der eigentlichen erzieherischen Bedeutung des Geographieunterrichts. Das große Format macht die Karten geeignet, als Wandschmuck aufgehängt zu werden.

Die Deutschlandkarte (in den Grenzen von 1937)² ist dagegen in der Gefahr, durch eine eigenartige Verzerrung ihren Wert zu verlieren. Hier werden Städte durch ihre charakteristischen Bauwerke gekennzeichnet. Aus kulturgeschichtlichen Gründen bedeutsame Bauten auch in kleineren Orten treten deutlich in Erscheinung. Dadurch entsteht ein Mißverhältnis in der Größenordnung, das die Orientierung im Raum verwirrt. Man zieht zwar im Geographie-Unterricht Kulturgeschichtliches immer wieder heran — es darf aber nicht so dominieren, daß es die wesentlichsten Erziehungsziele der Geographie verdeckt, nämlich ein Verhältnis zum Raum zu begründen, in welchem der wirtschaftende Mensch die gegebenen Entfernungen in einem brüderlichen Zusammenleben zu überbrücken vermag.

Der Versuchung, aus einer Landkarte zu einem kulturgeschichtlichen Bilderbogen zu werden, erliegt vollends die „Deutsche Bildkarte Teil I“ des Verlages Karl-Otto Gaßdorf.³ Ein Beispiel: das gewiß entzückende dörfliche Kleinstädtchen Stadthagen bei Hannover, das sowohl der Dreißigjährige wie der zweite Krieg nicht angetastet hat, ist durch zwei Bauwerke gekennzeichnet und gewinnt in der Gesamtdarstellung dadurch eine ihm nicht zukommende Bedeutung. — Diese Karte ist nicht vom Pädagogischen her angelegt — so bunt und abwechslungsreich Baudenkmäler und Landschaftsbilder das Blatt auch erfüllen. Dem Lehrer wird sie allerdings eine willkommene Hilfe für seine Unterrichtsvorbereitung sein können, z. B. durch die 46 Typen deutscher Bauernhöfe und durch das beigelegte Textbuch, das über Bauernhäuser, Landschaften und Kulturbauwerke in knappen Abhandlungen berichtet. Die Aufteilung in zwei Karten: Deutsch-

land bis zur Linie Stettin—Bautzen—Böhmerwald (der hier besprochene Teil I) und Ostdeutschland (der demnächst erscheinende Teil II) wirkt nicht glücklich, weil dadurch eine Grenze im Bilde vorgeführt wird, deren Verlauf eine schicksalhafte Zukunftsfrage ist.

Die bildhaften Karten können vom Erzieher und Lehrer dankbar entgegengenommen werden als Hilfen für seine eigene Vorbereitung. Wie weit sie für die Kinder Verwendung finden können, muß sich aus dem Verlauf und der Art der Arbeit ergeben. v. K.

¹ Die Weltkarte. Arbeit des Menschen, Schätze und Wirtschaftsgüter der Erde. Herausgegeben von O. Wommelsdorf und C. Schietzel, gezeichnet von R. Wilde, Textgestaltung von F. Heinrichsen. Format 1,15 m × 67 cm. DM 7,80, einfachste Ausführung. — Europa. Eine Kultur- und Wirtschaftskarte. Herausgegeben von O. Wommelsdorf und G. Schietzel, Graphische Gestaltung von W. Neufeld. Format 1 m × 80 cm. DM 9,80, einfachste Ausführung. Müller und Kiepenheuer-Verlag, Bergen II.

² Bildkarte Deutschland. Herausgegeben von Wilhelm Neufeld, mit einem Begleitbuch von Martin Kornrumpf, eingeleitet von R. A. Schröder. Format 86 × 122 cm, Maßstab etwa 1:100 000. DM 9,80, einfachste Ausführung. Müller und Kiepenheuer-Verlag

³ Deutsche Bilderkarte, Teil I, Deutschland bis zur Linie Stettin—Bautzen—Böhmerwald. Maßstab 1 : 800 000; 87 × 126 cm groß, mit Textheft „Zwischen Alpen und Meer“. Herausgegeben und bearbeitet von Karl-Otto Gaßdorf; Verlag Karl-Otto Gaßdorf, Darmstadt. Deutsche Ausgabe DM 9,80, Englische Ausgabe DM 12,60.

LESERBRIEFKASTEN

UMGEWOHNUNG VON LINKSHÄNDERN. UNREGELMÄSSIGER ZAHNWECHSEL

1. Meine fünfjährige Tochter ist Linkshänder. Es interessiert mich, zu wissen, ob es ratsam ist, das Kind umzugewöhnen.

2. Meine neunjährige Tochter (4. Klasse Waldorfschule) hat mit 4½ Jahren mit dem Zahnwechsel begonnen. Weil mir bekannt ist, daß es bisweilen Ausnahmen gibt, habe ich dies auch als solche betrachtet. Bei meiner fünfjährigen Tochter hat nun mit *genau* 5 Jahren ebenfalls der Zahnwechsel eingesetzt. Worauf ist dies zurückzuführen?

A. F., Ludwigsburg

Zur 1. Frage: Die Symmetrie der menschlichen äußeren Leibesform ist keine vollständige. Wenn man die an sich geringen Abweichungen beider Körperhälften voneinander näher betrachtet, dann offenbaren sie die qualitative Verschiedenheit von Rechts und Links. So sind unsere rechte und linke Gesichtshälfte verschieden entwickelt. Die rechte Gesichtshälfte ist stärker ausgeprägt und modelliert, härter, männlicher, „irdischer“. Die linke Gesichtshälfte ist weicher, weiblicher, schöner, „himmlischer“. Am deutlichsten wird dies bei dem bekannten Trick, Fotos aus zwei gleichseitigen Gesichtshälften, von denen die eine spiegelbildlich umgekehrt wird, zusammensetzen. Es entsteht dadurch ein Rechtsgesicht und ein Linksgesicht, die die charakterisierte Einseitigkeit in so starkem Maße zeigen können, daß die photographierte Person sich nicht wiedererkennt. — In der dem unmittelbaren Anblick entzogenen Anordnung unserer inneren Organe ist die Asymmetrie noch auffälliger. Unser Herz, das in feinsten Weise auf alle Seelenregungen reagiert, haben wir dann auf dem „rechten Fleck“, wenn es auf der linken Seite liegt, während die Leber, die die von außen aufgenommenen Nahrungsstoffe verarbeitet, rechtsgelagert ist. Es ließen sich noch manche Beispiele anführen, die darauf deuten, daß die rechte Seite es mit der Bewältigung der Erdenaufgaben zu tun hat, während die linke

sich mehr inneren, regulierenden Aufgaben zuwendet. So ist es auch kein Zufall, daß normalerweise unsere rechte Hand die werktätig geschickte ist. Der Rechtshänder ist recht, richtig in die Welt eingeschaltet, während der Linkshänder dieses nicht ist, auch wenn er sich vielleicht gar nicht linkisch anstellt.

Es ist deshalb durchaus nötig, daß das linkshändige Kind umgewöhnt wird. Es handelt sich dabei nur um einen speziellen Fall unserer allgemeinen Erziehungsaufgabe, „das Kind richtig in die Welt hineinzustellen“. Vor allem wird man es in behutsamer Weise immer wieder darauf aufmerksam machen, daß es die rechte Hand benützen soll beim Schreibenlernen etc. Außerdem hat Rudolf Steiner noch einfache Bewegungsübungen angegeben, die der Lehrer im Einvernehmen mit dem Schularzt in der Klasse durchführen kann.

Allerdings muß dieses Umlernen im allgemeinen bis zum 9. Lebensjahr geschehen, solange der kindliche Körper und insbesondere das Gehirn noch bildsam sind. Die Bewegungen unserer Hände haben nämlich einen verborgenen Bezug zum Sprechen: beim Rechtshänder befindet sich das Sprachzentrum in der linken Gehirnhälfte, während es beim Linkshänder umgekehrt ist. Wandle ich einen Linkshänder in einen Rechtshänder um, so veranlasse ich ihn gleichzeitig, ein neues Sprachzentrum auf der linken Hemisphäre anzulegen. Ist das Gehirn nicht mehr bildsam genug, so können Sprachstörungen resultieren.

Daß die Linkshändigkeit, die heutzutage sehr im Zunehmen begriffen ist, wirklich etwas Abnormes darstellt, geht auch aus der Beobachtung hervor, daß sie sich bei bestimmten Krankheiten und seelischen Abwegigkeiten wesentlich häufiger findet als im Durchschnitt. Trotzdem ist man nicht berechtigt, den Linkshänder ohne weiteres als minderwertiger anzusehen, denn z. B. auch viele Künstler und darunter so hervorragende wie Lionardo, Michelangelo, Holbein, Schumann waren Linkser.

Zur 2. Frage: Der verfrühte Zahnwechsel ist sehr häufig geworden. Er stellt eine Teilerscheinung der allgemeinen Entwicklungsbeschleunigung (Acceleration) dar, über die in dieser Zeitschrift schon mehrfach berichtet wurde. Man versteht darunter die Tatsache, daß seit einigen Jahrzehnten in zunehmendem Maße alle körperlichen Entwicklungsrhythmen bei den meisten Kindern vorverlegt sind. Z. B. ist schon das Geburtsgewicht größer, der Zahnwechsel verfrüht sich, und vor allem tritt auch die physiologische Reife um mehrere Jahre (durchschnittlich zwei) verfrüht ein. Es findet eine Annäherung an die tierische Entwicklung statt, bei der Geburt, Zahnwechsel und Geschlechtsreife sich in schneller Folge aneinanderschließen. Auch daß die Kinder fast alle wesentlich größer sind, als sie nach den vor 50 Jahren aufgestellten Wachstumstabellen sein sollten, gehört hierher. Diese Tatsachen stimmen um so bedenklicher, als die seelische Reife mit der beschleunigten körperlichen Reifung in keiner Weise Schritt hält. Über die Ursachen dieser beunruhigenden Verfrühung sind die verschiedensten Vermutungen geäußert worden. Grundlegendes darüber hat Dr. Gisbert Husemann entwickelt (Erziehungskunst Mai/Juni 1948). Er konnte zeigen, daß z. B. die Wachstumsbeschleunigung der zunehmenden Verintellektualisierung des Unterrichts parallel geht. Man wartet den Zeitpunkt nicht ab, an dem der intellektuelle Unterricht der Entwicklungsstufe des Kindes gemäß wäre.

Nun haben Kinder von 4 bis 5 Jahren ja noch keinen Unterricht, wohl aber wirkt bis ins Körperliche die allgemeine Zivilisationstendenz auf sie ein, sich keine Zeit mehr zu lassen. Hier erweist sich das in mancher Beziehung retardierende Element der Waldorfpädagogik, das möglichst schon im Elternhause und im Kindergarten einsetzen sollte, als das Heilmittel einer Kulturkrankheit. *Dr. med. Walter Holtzapfel*

ERZIEHERRUNDSCHAU

Klassiker als „Comic Strips“. Der im westlichen Rußland geborene, seit 1940 in Amerika lebende 56jährige Verleger Albert Kanter gibt illustrierte Ausgaben der Werke klassischer Autoren in Millionen von Exemplaren heraus. Eine Million dieser Bücher, die 10 Cents kosten und wie Schundromane aufgemacht sind, werden monatlich an 25 000 Schulen in Amerika versandt. Von der „Odyssee“ über „Robinson Crusoe“, Shakespeares „Hamlet“ und „Romeo und Julia“ bis zu Dostojewskys „Schuld und Sühne“ liegen die bedeutendsten Werke der Weltliteratur in diesen Serien vor. Prominente Schriftsteller verbringen 8—15 Monate mit der Herstellung einer gekürzten Ausgabe von Werken klassischer Autoren. Jedes Büchlein enthält 300—350 farbige Illustrationen. Die Texte werden unverändert aus der Originalausgabe übernommen. Dialoge erscheinen als sogenannte „Ballons“, die vom Munde der handelnden Personen ausgehen. Es heißt, daß nach der Veröffentlichung einer solchen Broschüre, die immer eine kurze Biographie des Autors enthält, die Nachfrage nach der Originalausgabe auf dem amerikanischen Büchermarkt beachtlich ansteige. Insgesamt beträgt die Zahl der Exemplare dieser „populären Klassiker“ bereits mehr als 250 Millionen. Bisher waren die erfolgreichsten „Julius Caesar“ und „Hamlet“. Fremdsprachliche Ausgaben wurden veröffentlicht in Französisch, Spanisch, Italienisch, Chinesisch, Hindustanisch, Afrikanisch, Hebräisch sowie in einem philippinischen Dialekt.

„Edition“

Motorisiertes Schnellesen. Die tempo liebenden Amerikaner haben jetzt eine Methode entwickelt, um Marathon-Leser zu trainieren. Am Technologischen Institut von Illinois konstruierte man ein Instrument, ein „Tachistoskop“, das lange Sätze in immer schnellerer Folge

auf eine Leinwand projiziert, und so das Auge des Lesers darauf einstellt, die erscheinenden Zeilen in kürzester Zeit zu verfolgen. Ein gewöhnlicher Sterblicher kann etwa 300 bis 400 Wörter in der Minute lesen, aber die literaturbeflissenen Roboter sind nach einem dreimonatigen Training vor dem Tachistoskop in der Lage, 1000 bis 4000 Wörter in der Minute zu verschlingen; die Propagandisten dieser neuen Methode behaupten sogar, daß der Inhalt eines Buches einem Schnelleser besser im Gedächtnis haften bleibe als dem altmodisch langsam Studierenden. Das Aushängeschild der Marathon-Leser ist ein Student aus Denver, der mit Leichtigkeit 8000 Wörter in der Minute liest und ein 300 Seiten dickes Buch in einer knappen halben Stunde durcharbeiten kann. Das Tachistoskop soll jetzt in amerikanischen Schulen und Universitäten eingeführt werden.

Stuttg. Zeitung

Amerika verlernt das Lesen. Was die Buchverleger der USA schon seit längerer Zeit aus ihrer Unterbilanz lesen konnten, verständlicherweise aber nicht an die große Glocke hingen, hat sich jetzt durch eine umfassende Rundfrage des Gallup-Instituts zur Erforschung der öffentlichen Meinung herausgestellt: Amerika verlernt langsam das Bücherlesen! Nur 50 Prozent der befragten erwachsenen Personen aller Gesellschaftsschichten gaben an, im Laufe der letzten zwölf Monate ein Buch in der Hand gehabt zu haben. Rund 20 Prozent dieser Leser hatten ihr Buch nicht zu Ende gelesen, genau 13 Prozent konnten sich noch des Titels erinnern, nur fünf von hundert Lesern konnten den Namen des Verfassers nennen. Die enorme Verbreitung des Fernsehens (über 400 Sender und über 17 Millionen Empfangsapparate) und seine ununterbrochene zwanzigstündige Sendezeit haben die Lese-

freudigkeit herabgesetzt. Als in St. Louis die vier Fernsehstationen durch einen Streik drei Wochen stillgelegt waren, hob sich der Buchverkauf um 450 Prozent.

Essener Allgemeine

Fernseh-Fasten. Eine zusätzliche Fastenregel hat der katholische Erzbischof O'hara in einem Schreiben den Angehörigen seiner Erzdiözese in Südostpennsylvanien nahegelegt: „Schaltet Euer Fernsehgerät oder Euren Rundfunkapparat für eine Woche ab und dann gebt Euch ehrlich Rechenschaft: Ist Euch irgend etwas Wertvolles entgangen: Was habt Ihr gewonnen? Vielleicht ist die Kunst der Unterhaltung in der Familie wiederhergestellt worden. Viele Dinge sind getan worden, die andernfalls vielleicht versäumt worden wären. Euer eigenes Urteilsvermögen ist vielleicht gesünder geworden, weil Tausende von Propagandawörtern an Euch vorbeigingen.“

Stuttg. Zeitung

Forderungen über Forderungen. Da steht der Staat mit seiner Forderung an die Volksschule. Da stehen die Kirchen mit ihrer Forderung, die Wirtschaft, die Eltern, die Gemeinden. Da steht die Wissenschaft mit ihrer Forderung, die Verbände aller Art, die Öffentlichkeit, die hohe Politik, die Erwachsenenbildung usw. usw. Und über dem Lehrer steht der Schulleiter, der Schul-

rat, der Oberschulrat, der Elternbeirat, das Oberschulamt und das Ministerium und die Öffentlichkeit, die mit scharfen Augen beobachtet und wacht. Und das Ergebnis: 1954 hat sich von 93 Abiturienten in Ulm ein einziger entschlossen, Lehrer zu werden.

Lehrer-Korrespondenz Nr. 11

„Ihr“ Lehrer. Die achtjährige Olli Nommensen auf Hallig Gröde, der kleinsten bewohnten Insel in der Nordsee mit ganzen 20 Einwohnern, 4 Häusern, ohne Brunnen und ohne elektrisches Licht, ist die teuerste Schülerin der Bundesrepublik. Da es laut Gesetz keine Analphabeten geben darf, mußte man der einzigen Schülerin auf der Insel einen Lehrer bewilligen. Um die Stelle bewarben sich ausgediente Kapitäne, Schriftsteller und Maler. Es mußte aber laut Gesetz ein Fachmann sein. Ein Flüchtlingslehrer aus Mecklenburg fand sich bereit, mit seiner Frau und seinem kleinen Kind in die Einsamkeit des Wattensmeeres zu ziehen. Ein streng geregelter Stundenplan wird auf die Minute eingehalten, wenn die brausende See es nicht unmöglich macht, daß die Schülerin aus ihrem Haus in die Stube des Lehrers kommt. „Dat ist man ein feinen Kerl“ sagte die Schülerin zum Kreisschulrat, als dieser einmal zur Inspektion kam und fällte damit ein gerechtes Urteil über „ihren“ Lehrer. (lk)

AUSSTELLUNG VON SCHÜLERARBEITEN DER RUDOLF-STEINER-SCHULEN

Auf Einladung der Pädagogischen Sektion des Goetheanums, Dornach/Schweiz, findet während der Sommertagung des Goetheanums vom 24. Juli bis 15. August eine Ausstellung von Schülerarbeiten der Rudolf-Steiner-Schulbewegung statt. Insgesamt 45 Schulen Deutschlands und des Auslandes haben ihre Beteiligung zugesagt. Anläßlich dieser Ausstellung sind Vorträge über menschenkundliche, pädagogische und künstlerische Fragen vorgesehen.

*Besinnung über Aufgabe und Notwendigkeit
der häuslichen Erziehung
regen diese drei innerlich zusammenhängenden, aus dem Geist
der Waldorfschule heraus entstandenen Schriften an:*

ERICH GABERT

**Das mütterliche und das väterliche Element
in der Erziehung**

67 Seiten

Gebunden DM 2.50

Die Strafe

in der Selbsterziehung und in der Erziehung des Kindes
120 Seiten

Leinen DM 4.80

**Autorität und Freiheit
in den Entwicklungsjahren**

52 Seiten

Kartonierte DM 1.50

„Eine Stimme wie die E. Gaberts verdient, gehört zu werden. Dafür spricht die Weite und Vielfalt seiner erzieherischen Erfahrung. Autorität ist fragwürdig geworden. Daß sie es wurde, ließ ihre Bedeutung um so nachdrücklicher sichtbar werden; dort vor allem, wo sie so entscheidend ist wie in den Entwicklungsjahren. Wie sich die erzieherische Autorität wandeln muß, um dem Jugendlichen den Weg zur wahren Freiheit zu bereiten, zeigt Gabert in überzeugender Weise. Echte Autorität öffnet den Weg, „der durch sie hindurch zu immer größerer Selbständigkeit führt“. So kann der Widerspruch zwischen der Gebotsautorität und der Pädagogik „vom Kinde aus“ überwunden werden. ... In dieser Pädagogik vollzieht sich Erziehung im Blick auf „die künftige Freiheit, die im Kinde verborgen ist“; von ihr gilt der Satz: „Sie muß immer neu und jedesmal anders errungen werden.“ Die Schulwarte 1954, Heft 5

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

Diesem Heft ist die

Bezugsrechnung für das II. Halbjahr 1954 (Heft 7—12)

beigelegt. Wurden die Bezugsgebühren bereits im voraus bezahlt, so ist die Rechnung quittiert und damit erledigt. Für die Erhöhung der Postgebühren, die ja zu Beginn dieses Jahrgangs nicht vorauszusehen war, bitten wir um Verständnis.

Der Verlag