



# Erziehungskunst

Herausgegeben  
vom Bunde der  
Waldorfschulen

## Aus dem Inhalt

Totengedenken mit Kindern

Die Überwindung des Materialismus in den naturwissenschaftlichen Anschauungen

Bewußte und unbewußte Gesten in ihrer erzieherischen Bedeutung

Windrose und Kartenbild, ein Unterrichtsbeispiel aus der Heimatkunde

Bücher für Eltern und Erzieher

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Sophie Porzelt 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 Schuchardt, Marburg · E. A. Karl Stockmeyer, Freiburg · Erich Weismann, Reutlingen

Anschrift der Schriftleitung: Dr. Helmut v. Kügelgen, Stuttgart O, Haußmannstr. 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser

Bezugspreise: Einzelheft DM —.90, Abonnement halbjährlich DM 4.80, jährlich DM 9.60 einschließlich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 16011 oder Konto 72320 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.

## INHALT

Chor der Toten	<i>C. F. Meyer</i>	321
Das Fest der Gewißheit	<i>Dr. Helmut von Kügelgen</i>	321
Im labilen Gleichgewicht	<i>Dr. Martha Haebler</i>	324
Die Kunst der Gestik und ihre erzieherische Bedeutung	<i>Hans Reipert</i>	328
Die Überwindung des Materialismus im naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberstufe	<i>Joh. Wilh. Goofes</i>	335
Wohin führt uns die Wissenschaft? Aus einem Vortrag von Prof. F. C. Weizsäcker		341
Windrose und Kartenbild, Heimatkunde während des Übergangs vom 9. zum 10. Lebensjahr	<i>Johannes Wetzel</i>	341
Buchbesprechungen:		
Was ist die Erde? — Dr. G. Wachsmuth: Die Entwicklung der Erde	<i>Georg Hartmann</i>	347
„Abenteuer mit Mensch und Tier“. Adolf Reichwein zum Gedächtnis		349
Der Tod — die Liebe — das Leben. Zur Trilogie von Heinrich Frieling	<i>vK.</i>	349
Das Problem der Generation. Zu Wilhelm Pinder: „Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas“	<i>R.</i>	350
„Woher?“ Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache	<i>vK.</i>	351
„Die Bösen lade ich auch ein“, ein psychologisches Bild	<i>Erida Ragnit</i>	352

## Chor der Toten

Wir Toten, wir Toten sind größere Heere  
Als ihr auf der Erde, als ihr auf dem Meere!  
Wir pflügten das Feld mit geduldigen Taten,  
Ihr schwinget die Sicheln und schneidet die Saaten,  
Und was wir vollendet und was wir begonnen,  
Das füllt noch dort oben die rauschenden Bronnen,  
Und all unser Lieben und Hassen und Hadern,  
Das klopft noch dort oben in sterblichen Adern,  
Und was wir an göltigen Sätzen gefunden,  
Dran bleibt aller irdische Wandel gebunden,  
Und unsere Töne, Gebilde, Gedichte  
Erkämpfen den Lorbeer im strahlenden Lichte,  
Wir suchen noch immer die menschlichen Ziele —  
Drum ehret und opfert! Denn unser sind viele!

C. F. Meyer

## Das Fest der Gewißheit

Die Kinder leben noch elementar in den Gesetzen der Jahreszeiten und im Atem der Erde. Der Erwachsene muß die Lebensrhythmen des Jahres mit dem Bewußtsein erfassen. Er gestaltet die Feste, in denen sich religiöse Wirklichkeit und irdisch-kosmische Gegebenheit zusammenschließen. Er gestaltet die Feste auch für die Kinder, damit in Bildern und Gewohn-

heiten sich etwas in ihre Seelen einsenke, was ihr erwachendes Gedankenleben später wie eine Schatzkammer der Erlebnisse überliefert bekommt. Was sie von klein auf als feiertägliche Bilder schauten, soll sich ihnen dann als geistige Wirklichkeit erschließen. Darum sollte der Erzieher den Kindern nicht nur helfen, ihren Tageslauf zu ordnen und zu gestalten, sondern auch den Jahreslauf. Dazu gehört jetzt, daß er mit vollem Bewußtsein in der Verinnerlichung des Novembers die Adventszeit vorbereitet.

Die Bilder der Natur führen uns mit untrügllicher Sicherheit: Die Bäume lassen ihr Laub zur Erde niedersinken und ihre Kronen zeichnen sich Ast für Ast als dunkle Linien in das Grau der Nebel. In kleinen Knospenknoten schlummert, was sich als Blattwerk von der Sonne des nächsten Jahres erwecken lassen wird. Die Bienen zogen sich, zu einer Traube geballt, in das Innerste des Stockes zurück — bis zum ersten Fluge im Frühling werden sie sich so aneinander halten und der Welt vergessen. Die grüne Farbe ist von der Erde wieder eingesogen worden — die Felder sind weit und lassen den Winden Raum. Die Drachen der Kinder steigen in den Himmel, und im Flug der Gedanken möchte sich dieses Spiel zum Ernste wenden. Denn auch wir Menschen leben uns mit dem fortschreitenden Herbst in die Stille ein. Wir wollen die Keime des Sommers durch die Innerlichkeit des Winters tragen, bevor ein neuer Jahresring anhebt und den Aufbruch neuer Kräfte zeigt. Die Zeit des Schlafes von Pflanzen und Tieren ist die Zeit des Erwachens der Gedanken und Empfindungen. Am Ende der Feste des Jahres steht der Totensonntag und ruft zur Besinnung.

Wir schreiten durch die Schatten des Novembers, wir treten durch das Tor des Totenfestes in das Licht der Weihnachtszeit. Tod und Geburt reden in verschiedenen Sprachen von dem einen Geheimnis, das hinter ihnen verborgen ruht: dem Geheimnis des Lebens. So können aus dem Gleichnis des Jahreslaufes Kräfte erwachsen, auch den Sinn des Lebenslaufes zu ergreifen.

Es entspricht dem Wesen des Totengedenkfestes, daß es mehr ein Tag der Erwachsenen ist — wie das Weihnachtsfest den Kindern zugehört. Dennoch gibt es kaum eine Familie, die an diesem Tag nicht das Bild eines Verstorbenen mit Blumen schmückt — und die Kinder sollen den Ernst und die Liebe sehen, mit der das geschieht. Sie sollen sich später einmal daran erinnern können, wie das Gedenken gepflegt wurde, wie die Herzen einen nahen Menschen gesucht haben, der nicht mehr auf der Erde lebt. Die Anstrengung des Bewußtseins und die Mühe des Herzens, um Leid in Liebe zu verwandeln, um die Brücke zur Welt des unvergänglichen Wesens zu schlagen, werden sie empfinden. Und diese Empfindung wird als feiner Klang in den Melodien der Weihnacht mitschwingen. Wenn

im Totendienst selbstsüchtige Sehnsucht und die Gedanken an den eigenen Schmerz sich verwandeln können in Dankbarkeit und in ein Hinaufdenken in die andere Lebenssphäre der Vorausgegangenen, öffnet man das Tor zu einer Adventszeit, in der Kerzen und Geschenke zum Gleichnis eines inneren Geschehens werden. Sonst wachsen sie sich gar zu leicht zum Selbstzweck aus und lassen die kostbarsten Früchte der Erziehung, Selbstlosigkeit und Dankbarkeit, nicht reifen.

Es ist nicht wahr, daß Not und Schicksalsschläge schon die Menschenseele reifen lassen; das Leid kann auch dumpf und schwer und selbstsüchtig machen. Wie das Leid getragen wird, ob es von jenem Teil in uns, der sich seiner Unvergänglichkeit bewußt ist, verarbeitet wird, das ist das Entscheidende. Das Leid ist es vor allem, das die Lebenskräfte der Seele aufruft, damit sie nicht in den irdischen Verstrickungen verkümmere. — In der Erziehung wenden wir uns ja besonders an dieses unvergängliche Menschenwesen in jedem Kinde und wollen ihm helfen, als Individualität aller Hindernisse und Hemmungen Herr zu werden. Wir erreichen aber das Wesen des Kindes in anderer Weise, wenn wir ein Menschenbild in uns tragen, dem der Tod nichts anhaben kann. Kurz vor seinem Tode schrieb der Maler Franz Marc aus dem Felde: „Wie schön, wie einzig tröstlich zu wissen, daß der Geist nicht sterben kann, unter keinen Qualen, durch keine Verleugnungen, in keinen Wüsten. Dies zu wissen, macht das Fortgehen leicht.“ Diese Gewißheit, die der Erwachsene vor der geistigen Lebenswelt der Toten gewinnen kann, verleiht ihm jene Ehrfurcht, durch welche er dem Kinde die tieferen Lebenshilfen zu geben vermag.

Wer danach strebt, übe den aufrichtigen Totendienst. In der Schule kann allein die Auswahl des Stoffes, z. B. der Beginn einer Geschichtsepoche, das Element ehrfürchtigen Gedenkens stärken. Zu Hause mag es eine besondere Märchenstunde, ein stiller Gang hinaus, ein Gespräch über den Verstorbenen sein. Gerade die Erinnerung an die Gesten und Bewegungen eines Menschen, in denen er unbewußt sein Wesen ausdrückte, an den Klang seiner Worte, an seine Besonderheiten erneuern die Begegnung mit seiner Persönlichkeit. Wenn sich ein solches Tun Jahr um Jahr in Treue wiederholt, wächst den Kindern aus Bildern und Gewohnheiten nach und nach der Sinn des Totenfestes zu. In der Besinnung auf das unvergängliche Wesen öffnet sich dann dem erwachenden Bewußtsein das Tor zur weihnachtlichen Christgeburt und zu einem neuen Jahres-Lebensring. Lassen wir die Kinder teilhaben an dem Totenfest, damit es in ihnen einst zu einem Fest der Selbstlosigkeit und der Gewißheit werde!

Helm ut von K ü g e l g e n

# Im labilen Gleichgewicht

Martha Haebler

Ein Dichter hat ein Drama geschrieben, das seiner Uraufführung entgegengeht, die Rollen werden auswendig gekonnt, an Aufwand der Inszenierung ist nicht gespart, der Vorhang wird sich jetzt öffnen, das Lampenfieber ergreift die Mitwirkenden, auch der Zuschauerraum fiebert — und keiner weiß, was nach Ablauf von 1, 2, 3 Stunden im Saale vor sich gehen wird, das entzieht sich allen Berechnungen und jeder Vorausschau. Denn das Publikum ist ein gar untergründiges Wesen, launisch, jedem Einfluß geöffnet, und läßt im extremen Falle allen Leidenschaften freien Lauf, für oder gegen den Dichter und die Darsteller. Es ist schon vorgekommen, daß ein völlig verwirrter Zuhörer bei einer Uraufführung zugleich zischte und applaudierte. So kann Gunst oder Ungunst der Stunde eine bestürzende Entscheidung bringen.

Der Leser, der über diesen Kapitelanfang in Verwunderung geraten ist, möge mir nun in das Reich der Pädagogik folgen und dort einsehen, wo das Tertium comparationis sich befindet, das mich auf diesen verlockenden Seitenweg geführt hat: Dichter, Regisseur und Schauspieler in einer Person vereint — als solcher kann sich der Lehrer vorkommen, denn auch er setzt sich beständig der lebendigen Begegnung mit den Zuschauern, nein: Schülern, aus; und auf diesem gemeinsamen Spannungsfeld, dort des Theaterraums, hier des Klassenzimmers, vollendet sich erst das Werk; nicht ohne die Schmerzen und zugleich die Werdelust bei einer Schöpfungstat.

Darin hat es der Lehrer gegenüber dem Dichter, Regisseur und Schauspieler schwerer, daß er weitgehend sein „Drama“ vor den Kindern erzeugt, gleichzeitig Regie führend und agierend. Und er weiß weder, ob es vor den Kindern bestehen kann, noch wie diese heute gesonnen sind, in dem Drama mitzuspielen. Da ist nichts vorher zu berechnen, und der Zustand, in dem ein phantasievoller, schöpferischer Lehrer vor den Schülern sich befindet, kann mit dem labilen Gleichgewicht der Physik verglichen werden, das jeden Augenblick gehalten werden muß, damit es nicht verlorengelange. Denn hier sind wie im Theaterraum alle Möglichkeiten gegenseitiger Einwirkungen gegeben, und ein unerfahrener Anfänger wird ängstlich und befangen werden, weil er sich vorkommen mag wie im leichten Ruderboot auf bewegter See, womit nichts disziplinar Chaotisches gemeint ist — dieses kann in der Folge daraus entstehen — sondern nur das lebendige Sich-Begegnen, in dem alle Kräfte rege werden. Hier kommt es darauf an, ob die Dauerhaftigkeit des Mutes aufgebracht wird, womit man

sich immer erneut dem Wagnis der „Uraufführungen“ entgegenwirft, da ja nicht zu zweifeln ist, daß der Lehrer täglich einige solche zu bestehen hat. Es gehören schon Wachheit und Wendigkeit des Verstandes, Schlagfertigkeit und gute Einfälle dazu, wenn man bei den sich fortwährend ergebenden neuen Situationen beherrschend darüberstehen will. Manche eignen sich auf diesem Gebiete Routine an und machen, äußerlich gesehen, einen ausgezeichneten Eindruck, fühlen sich auch selbst als „tüchtige“ Vertreter ihres Berufes (und sind es auch!). Andere Lehrer bleiben plastisch, lassen sich immer neu beeindrucken von dem, was sich als Leben vor ihnen entfaltet, und reagieren auf eine den Kindern immer überraschende Weise. Bei dieser Gruppe von Lehrern kann sich gelegentlich Lampenfieber — nicht zu verwechseln mit Angst! — einstellen; das schadet nichts, wenn es in Maßen auftritt, es wird sogar beflügeln und das Tempo, den Enthusiasmus und das Befeuernde steigern; die Philistrosität hat nicht Platz, wo Lampenfieber auftritt. Wenn der Lehrer seine Aufgabe an den Kindern richtig versteht, so wird er dieses labile Gleichgewicht nicht nur ertragen lernen, sondern zu lieben beginnen, auch wenn es ihm Nöte verursacht, denn dieser Zustand allein bietet ihm — trotz der Gefährlichkeit der Abirrungen nach allen Seiten — auch alle Möglichkeiten der Entfaltung seiner Fähigkeiten; seine besten Kräfte kann er dadurch spielen lassen, und der Reichtum, der leicht verborgen bliebe, fördert sich in diesem „Spiel“ von selbst ans Tageslicht. Daß ein Beruf des labilen Gleichgewichtes den „Berufenen“ nie zur Ruhe kommen läßt und ihn nie bringt zu einem befriedigten „Jetzt bin ich fertig mit der Arbeit“ — das liegt in der Natur dieses Gleichgewichts.

Es ist freilich etwas anderes, wenn jemand seine Arbeit erst in dem Augenblick beginnt, wenn er sein Werkzeug in die Hand nimmt und einen sicheren Fortgang und Erfolg der Mühe vor sich sieht. Wenn aber ein Lehrer an seiner Aufgabe müde wird, denn leicht ist sie nicht, und er sich nach einem *s t a b i l e n* Gleichgewicht in seinem Berufe sehnt, dann könnte man ihm nur raten: Bereite dich so vor, daß kein Spielraum vorhanden ist für all die Eventualitäten, die von der Klasse ausgehen können; nimm möglichst ein Buch oder einen Zettel vor, und laß das darauf Verzeichnete vor der Klasse ablaufen, ohne daß du dich auf anderes einläßt und ohne daß du dich um die gelangweilten oder gequälten Gesichter der Kinder kümmerst; sollte sich etwas rühren von seiten der Kinder, so unterdrücke das mit Strafen und Strenge, die auch noch in den Zensuren walten kann; versäume nicht die Klagen über die Unbotmäßigkeit der Kinder beim Direktor oder bei den Eltern nachdrücklichst vorzubringen! Auf diese Weise wirst du zu einer gewissen Stabilität des Gleichgewichtes kommen. (Von dem *i n d i f f e*

renten Gleichgewicht wollen wir schweigen in diesem Zusammenhang) — Aber warum bist du eigentlich Lehrer geworden?

Die drastische Abwehrgebärde, die einem schon öfter begegnet ist, wenn man jemanden fragt, ob er Lehrer werden will, mag unbewußt aus diesem Winkel kommen. Es muß wahrlich viel Mut und Enthusiasmus für unseren Weg aufgebracht werden, denn er ist dornig; aber es ist von Rudolf Steiner ein Wegweiser in der allgemeinen Menschenkunde errichtet worden, dem wir nur zu folgen brauchen. Der junge Lehrer, dem die Unberechenbarkeiten im Klassenraume das Selbstvertrauen erschüttern und den Mut sinken lassen, wird, sobald er Aktivität und Initiative in richtiger Weise entfaltet, allmählich die Sicherheit erringen, nach der er sich sehnt; aber nicht als Routine, die sich in äußeren Gewandtheiten erschöpft, das wäre Selbstbetrug; sondern die Aktivität muß sich vor allem auch nach innen richten, und dort wird sie durch die Aufnahme des Geistesgutes Rudolf Steiners eine Wandlung vollziehen, so daß er allmählich imstande sein wird, seine Aufgabe zu betrachten als eine „im höchsten Sinne moralisch-geistige“. Dieses neue Bewußtsein, herausentwickelt aus der Substanz geistiger Erkenntnis, stellt sich vor den Kindern dar als unverrückbare Aufrichtekraft in dem labilen Gleichgewicht bei der Ausübung des Lehrerberufs.

## Die Kunst der Gestik und ihre erzieherische Bedeutung

Hans Reipert

Nach einem Vortrag auf der Lehrertagung des Bundes der Waldorfschulen, Stuttgart, Ostern 1950. — In das unübersehbare Gebiet der Gesten brachte Rudolf Steiner im „Dramatischen Kurs“ eine strenge Gliederung nach sechs Grundgebärden. Der Verfasser deutet aus seinen praktischen Erfahrungen heraus einen individuellen Weg an, wie gerade der Erzieher zu dem notwendigen Bewußtsein seiner Gestikulation kommen kann, um als Gestengestalter den Sprachgestalter zu ergänzen. Die Darstellung der Beziehungen zu den Steinerschen Grundgebärden sowie deren Entsprechungen zu eurythmischen Laut- oder auch Intervallgebärden ist hier fortgelassen. Die Redaktion.

Der Eigenbewegungssinn verleiht dem Menschen die Fähigkeit, seine eigenen Bewegungen und die der Außenwelt wahrzunehmen. Er ist heute in besonderem Maße dem Absterbeprozess der Sinne zugunsten des abstrakten Intellekts verfallen. Dies trifft vor allem auf das Erleben der qualitativen Komponente der Gesten zu, deren Wirkung ja im Sinne Goethes sowohl „sinnlich“ wie „sittlich“ erlebt werden muß; denn man kann sich durch Studium der Gestik davon überzeugen, daß jede motorische, sinnliche Geste untrennbar mit einem sittlichen Beweggrund zusammen-



hängt. Demjenigen nun, der weder über eine eurythmische Schulung noch über ein in Mitteleuropa selten gewordenes, angeborenes Schauspielertalent verfügt, fällt es zunächst schwer, in der ungeheuren Fülle der Gesten, die ihm im Leben und Treiben der Menschen entgegentreten, eine sinnvolle Ordnung zu finden. Aber er kann sich selber einmal einige beliebige Ansatzpunkte wählen. Z. B. wäre eine Gliederung sämtlicher Gesten in *p o l a r e G e g e n s ä t z e* möglich; wir entsinnen uns hierbei der Polaritätentafel Goethes in seinen naturwissenschaftlichen Schriften. Es wäre nun ein weiterer Schritt möglich, der uns schon mitten hinein in das Gesterlebnis versetzt: die Unterscheidung in *b e w u ß t e* und *u n t e r b e w u ß t e* Gesten. Man würde sofort finden, daß der weitaus überwiegende Teil aller Gesten völlig unterbewußt bleibt, und zwar sowohl für den Ausführenden wie für den Anschauenden. Hier kann sich der Erzieher gleich — eine Geste — „an die Nase fassen“: Hast du dir schon einmal klargemacht, daß du, außer durch deine Worte oder durch das an die Tafel Geschriebene, unablässig eine starke, nicht beabsichtigte Einwirkung auf das Unterbewußtsein deiner Klasse ausübst, indem du gestikulierst? Läßt du vielleicht deine intellektuell oder willensmäßig gefärbten Charakter- oder Temperamentkräfte zum Schaden der Kinder auf den Bahnen der unterbewußten Gestikulation in die Klasse hineinfließen, indem du sie dozierend reizest oder willensmäßig bedrückst?

Ein weites Feld der Betrachtung würde sich ergeben durch die Gliederung in *s c h ö n e* und *u n s c h ö n e* Gesten. Wohl kann man im Zusammenhang der dramatischen Darstellung einen Griechen oder Franzosen „schöne“ Gesten machen lassen; der Erzieher jedoch sollte sich davor hüten, sich diese vorzunehmen. Die gewollte, nur ästhetisch „schöne Geste“ kann affektiert und daher unwahr wirken. Und im allgemeinen wird die Geste im höheren ethischen Sinne als *s c h ö n* erlebt werden, wenn sie dem zugrunde liegenden Seelenausdruck entspricht, also *w a h r* ist.

Damit berühren wir eine weitere mögliche Gliederung, die in *r i c h t i g e* und *f a l s c h e* Gesten, wobei wir eine Geste eben als richtig empfinden, wenn sie sich mit dem Affekt deckt. Wie finde ich aber nun die „richtige“ Geste? Bei jedem Affekt lebt die urbildlich richtige Geste äußerlich unsichtbar in mir; der geborene Gestengestalter schaut sie eindeutig und lebendig mit dem inneren Auge und kann sie daher sofort sichtbar machen. Wessen Auge noch unvollkommen nach innen tastet, der kann durch Ausprobieren, Modifizieren und Prüfen der äußeren Geste langsam darauf kommen, welche Gestaltung ihm die entsprechende zu sein scheint. Konstruieren wir einmal eine im groben Sinne falsche Geste: Zu dem Satz: „Marsch! Verschwinde!“ paßt nicht das Legen der Hand um das Kinn.

Jedoch können wir bei unserer Forschungsreise ins unerforschte Land auch noch kompliziertere Fälle finden; z. B.: gedehnt: „Nein — wie wunderbar —!“ begleiten wir gern mit langsamem verneinendem Kopfschütteln, obgleich wir die Sache im höchsten Grade bejahen. Das scheinbar Paradoxe löst sich auf, wenn wir die noch zwischen den Zeilen liegende „Geste zweiten Grades“ aufsuchen: Die Sache ist so schön, daß alles andere daneben verblaßt und verneinend fortgeschoben wird.

Eine Unterscheidung, die uns jedoch am meisten organisch begründet zu sein scheint und auf die hier in erster Linie Wert gelegt werden soll, ist die in die physisch-gegenständliche oder „sinnliche“ und die geistig-gegenständliche oder „imaginative“ Geste.

Wir wenden die sinnliche Geste auf allen Gebieten an. Am häufigsten wird sie zur Beschreibung eines Gegenstandes oder Vorganges gebraucht, für den uns im Augenblick das geeignete Wort fehlt. Aber auch im künstlerischen Zusammenhang nimmt die sinnliche Geste einen berechtigten Platz ein. Zur Veranschaulichung möge ein wohl den meisten Lesern bekanntes Beispiel gewählt werden: Die Hirten im Christgeburtspiel beraten sich, welche Gaben sie dem Kindlein opfern sollen. Für sie paßt die sinnliche Geste, obgleich die sinnlichen Gegenstände nicht vorhanden sind: Das Lämmlein, das sofort vor unserem inneren Auge dasteht, wird mit der Hand auf dem Rücken berührt. Eine kleine streichelnde Geste verstärkt noch die Illusion. Das „Flaschl voll Milch“ kann schon, mit der Hand am Boden umfaßt, den anderen Hirten gezeigt werden: die „Woll“ kann mit den Händen ein wenig hochgehalten und dabei prüfend, weich federnd angefaßt werden. — Im Gegensatz hierzu werden sich die drei Könige kaum der sinnlichen Geste bedienen. Man stelle sich nur einmal vor, ein König würde mit den Händen einen „Goldklumpen“ hochhalten; die anderen würden „Weihrauch“ und „Myrrhen“ körnig durch die Finger gleiten lassen! Die hier gebieterisch geforderte imaginative Geste soll es vielmehr dem Zuschauer ermöglichen, die seelisch-geistige Ausstrahlung, die „sittliche Wirkung“ der vorgestellten Dinge äußerlich sichtbar mitzerleben; also bei Gold etwa weisheitsvoll tingierte Ehrfurcht, dargestellt durch mäßiges Öffnen und Heben der Handflächen vor dem Objekt; bei Weihrauch und Myrrhen durch Gesten der Andacht oder Frömmigkeit.

Fragen wir nach dem Vorkommen der sinnlichen Geste, so müssen wir sagen: Es gibt so viele sinnliche Gesten, als es sinnliche Formen und Vorgänge auf der Welt gibt! — Das Reich der imaginativen Geste ist jedoch noch gewaltiger; denn jeder Mensch, je nach Lebensalter, Geschlecht, Charakter, Volkszusammenhang — jeder Zwerg, Riese, Engel,

Teufel —, jeder Bauer und Edelmann im Leben und auf der Bühne zeigt eine individuell geprägte Reaktion auf die vielen Dinge der Welt.

Man beobachtet echte imaginative Gesten im gewöhnlichen Leben auf Schritt und Tritt. Ein drastisches Beispiel: Man stelle sich vor, man habe aus Unachtsamkeit den Zeigefinger neugierig in eine sehr heiße Flüssigkeit gesteckt: Man wird diese sofort durch heftiges Aufschneiden des Zeigefingers auf Daumen und Mittelfinger der geschleuderten Hand loszuwerden suchen. Aber tun wir nicht genau das gleiche, wenn wir uns an einer moralisch heißen Affäre „den Finger verbrannt haben“ und die begangene verwerfliche Tat gerne abschleudern möchten, z. B. „Donnerwetter — da habe ich mich aber gründlich verplappert!“? — Wir bemerken hier zugleich, daß die imaginative Geste eng verbunden ist mit dem imaginativen Sprachbild, weil ja beide einer gemeinsamen Wurzel, der dem Affekt entsprechenden Imagination, entstammen. Hieraus dürfen wir aber nicht etwa die Folgerung ziehen, daß imaginative Sprachbilder stets durch die imaginative Geste dargestellt werden müßten; ein „hochherziger“ Mensch hat einen „tiefschürfenden“ Gedankengang: versuchen wir, die „Höhe“ des Herzens mit der waagrecht erhobenen Hand, das „Schürfen“ durch grabende Bewegung der Finger darzustellen, so erleben wir ohne weiteres die Unmöglichkeit. Aus diesem Erlebnis geht eine wichtige Erkenntnis hervor: Weder Gestaltung noch Beurteilung der Geste sind dem logischen Verstande zugänglich; die Richtigkeit einer Geste kann nicht konstruiert, vorausgesagt, „bewiesen“, sondern nur mittels der Organe des Eigenbewegungssinnes *e r l e b t* und beurteilt werden.

\* \* \*

Der Eigenbewegungssinn ist dem modernen zivilisierten Menschen zum großen Teile infolge krankhafter einseitiger Betonung des Sehannes und Tastsinnes („nur, was ich mit Augen sehen und mit den Händen greifen kann, ist Wirklichkeit“), verkümmert; er kann jedoch wieder zu neuem, ja sogar höherem Leben erweckt werden. Beim Unterricht in der Gestik kann man ein Phänomen beobachten, das eine grundlegende Erkenntnis zu vermitteln vermag: Sehr viele Menschen, die im gewöhnlichen Leben ganz normal lebhaft gestikulieren, sind völlig hilflos im Finden und Gestalten der Geste „auf den Brettern“, d. h. wenn durch eine konkrete Situation die *b e w u ß t e* Gestaltung einer Geste von ihnen verlangt wird. Die Geste des Alltags steigt uns nämlich nur noch instinktiv, oft auch reflektorisch aus dem Unterbewußtsein, unmittelbar in die Gliedmaßen herauf; sobald aber das tote, ganz unmotorische *K o p f b e w u ß t s e i n* dazwischentritt, verstopft es die Quelle der Gesten. Es bleibt also nur übrig, hier denselben Weg zu

beschreiten, den Goethe für die Wiedererweckung des kraftlos gewordenen Farbensinnes in der „sinnlich-sittlichen Wirkung der Farbe“ gewiesen hat; das Organ für die Gestik muß bewußt neu erworben werden, und zwar durch Üben, das so lange fortgesetzt werden muß, bis das Bewußtsein von der Geste völlig vom Kopf in die Gliedmaßen, in Fleisch und Blut übergegangen ist.

Zum Üben kann man wiederum beliebige Ausgangspunkte wählen; z. B. vom Affekt aus, den man nach verschiedenen Richtungen hin modifiziert und in verschiedenen Stufen steigert. Man bilde etwa die Gesten für beten, bitten, dringend bitten, flehen, verzweifelt flehen, verzweifelt abwehrend flehen; beginnend mit zusammengelegten Händen, die dann dem Partner erst leicht, dann stärker entgegengestreckt werden. Der Griff der Finger geht dann in Verkrampfung über, die Verzweiflung drückt dann schon die Knie herunter (die Dramatik, Tragik erfordert häufig das Beugen oder gänzliches Heruntersinken der Knie); beim zuletzt genannten Affekt entsteht das sogenannte Händeringen, d. h. die Hände bleiben verkrampft, jedoch werden die Flächen nach außen verdreht, z. B.: „Ich flehe dich an: Verlaß mich! Ich kann deinen Anblick nicht mehr ertragen!“ Diese Geste zeigt uns zugleich, daß die Geste in höchst ungezwungener, organischer Weise zwei verschiedenartige Affekte — flehen und abwehren — übereinandergelagert darstellen kann.

Man kann ühend auch vom Körperteil ausgehen. Beginnend beim Scheitel und endigend bei der Sohle. Jeder Körperteil, jedes Fleckchen Oberfläche spricht eine scharf abgegrenzte Wirkung aus. Maler und Graphiker zeigen in ihren Vorstudien oft Dutzende von „ausprobierten“ Variationen der Gliedmaßenstellung. Man kann zunächst die „sinnlich-sittliche“ Qualität jeder Körperstelle erforschen; z. B. der Leib, von der Hand bedeckt, zeigt von unten nach oben: Unterleib — sich schämen; Bauch streicheln — leibliches Behagen; Brustmitte — „Ich“; Herz — Beteuerung, Treue; Halsansatz — Entsetzen, das Herz schlägt bis in den Hals hinauf; Stirn — Du bist wohl dumm!

Wichtig für das Üben von Abwandlungen sind Hand- und Fingerstudien; denn die Hand ist das auffälligste Mittel der Gestik. Der Zeigefinger erhält seine Wirkung erst in dem Grade, wie er sich aus der ganzen Hand ablöst: Ein schwaches Ablösen aus der leicht erhobenen Hand wirkt noch vorwiegend als Gefühl, das etwas Bedeutendes hervorheben will; je weiter die Isolierung des Zeigefingers fortschreitet, um so mehr tritt das intellektuelle, schulmeisterliche Element hervor. Jedoch gibt es in der Gestik nirgends starre, schematische Gesetze: Der ungeheuer ausgestreckte Zeigefinger des Johannes neben dem Kreuze des Isenheimer Altars, der auf

den Gekreuzigten deutet, ist so stark von Ehrfurcht und Willen erfüllt, daß das Intellektuell-Schulmeisterliche übertönt und unwirksam gemacht ist.

Eine weitere Übung wäre das Ausgehen von den *Raumrichtungen*. Wann muß der Darsteller symmetrisch, wann asymmetrisch stehen oder schreiten? Ein Bösewicht wie Hagen sollte sich gleich beim ersten Auftritt schief mit der linken Schulter auf die Bühne schieben; der gerade Charakter wird gerade auftreten. Wenn ich mich im inneren Gleichgewicht befinde, steht meine Körperachse senkrecht; es kann von lapidarer, dramatischer Wirkung sein, wenn hingegen die drei Könige im Weihnachtsspiel bei den Worten: „Herodes führt in seinem Mut, wie er wollt vergießen des Kindes Blut“ auch sichtbar aus dem Gleichgewicht geraten und ihre Körperachsen in verschiedene Richtungen verlagern.

Am nächsten scheint es schließlich zu liegen, seine Phantasie an geeigneten Texten zu entzünden. Man wird dabei auf die Notwendigkeit stoßen, für jede Rolle einen eigenen Stil zu finden, der konsequent durchgeführt werden muß, indem alle Gesten von ihrem neutralen Urbild in die hier erforderliche Nuancierung geführt werden, die dem Kinde, Greise, Gelehrten, Römer, Griechen usw. angemessen ist.

\* \* \*

Zu welchem Zwecke bedient sich nun eigentlich der Mensch der Geste? Aus der Fülle der Anwendungen mögen einige kurz betrachtet werden. In vielen Fällen kann die Geste als Ersatz für das Wort eintreten, z. B. bei der Verständigung Sprachunkundiger im Ausland. Würde man diese Gestik eingehender studieren, so würde man außer den in erster Linie vorkommenden gegenständlichen Gesten auch höchst interessante imaginative Gesten beobachten, sobald die Partner dazu übergehen, ihre Seelenregungen zum Ausdruck zu bringen. Diese Gesten sind von innen heraus gestaltet und dennoch höchst objektiv, da sie ja international verständlich sein müssen. Sie werden aus der Tiefe einer allen Menschen gemeinsamen Ursprache herausgeholt.

Auch auf der Bühne kann die wortlose Geste häufig angewandt werden und wird in besonderen Situationen eine tiefe Wirkung erzielen. Vorbedingung ist allerdings, daß die Handlung nicht völlig im Text untergebracht ist, sondern der Phantasie des Darstellers und des Zuschauers noch Platz läßt. — Viele Anwendungen könnte man finden, in denen die Geste das Wort verdeutlicht, unterstreicht, erklärt. Doch sollte stets im Bewußtsein des Gestengestalters leben: Die Geste soll *Unsichtbares sichtbar* machen. Während der Rezipient vor *Zuhörern* spricht, steht der *Schauspieler* vor *Zuschauern*. Daher könnte man

sagen: wir sehen heute oft statt Schauspieler kostümierte Rezitatoren auf den Brettern. Der Darsteller hat z. B. dafür zu sorgen, daß er es dem Zuschauer ermöglicht, sich im Raum zu orientieren. Wir möchten gerne sehen, wo das säulengetragene Dach, wo Bäume, Meer, Stadt, Fluß oder das Schloß zu suchen sind, die im Texte vorkommen und naturalistisch nicht vorhanden sind. Wo liegt das Schlachtfeld, von dem der Grieche gerade zurückkehrt? Blick, weisende Hand, in dramatischen Fällen noch Hinschreiten oder Nachstürzen in eine Richtung verdichten ungemein die Illusion. Der Schauspieler muß die Fähigkeit haben, seine Gedanken, Gefühle, Willensimpulse wesentlich, geistig gegenständlich in sich oder um sich herum im Raume zu erleben, so daß er sie „mit Händen greifen“ kann. Daher gehört zu dem Worte: das Unsichtbare sichtbar machen — untrennbar das andere: Man überzeugt, wenn man selber überzeugt ist. — Auch der Lehrer hat immer Zuschauer — er sollte die sparsam angewandte Gestik gebrauchen, um zu erklären, zu betonen, ein Mehr anzudeuten, anzufeuern, Unsichtbares innerlich anschaulich zu machen — zu überzeugen. Aber wie immer und überall muß er sich vor dem Moralisieren hüten.

Durch die Beschäftigung mit der Geste im allgemeinen schafft man sich die Voraussetzung für ihre erzieherische Anwendung. Der gegenständlichen Geste wird sich der Lehrer häufig beim Anfangsunterricht in den Fremdsprachen bedienen. Auch lassen sich sämtliche Prozesse der Grammatik durch Gesten veranschaulichen; zu diesem Zwecke braucht man in vielen Fällen lediglich die lateinischen Bezeichnungen der grammatikalischen Elemente ins Deutsche zu übersetzen, und man gewinnt damit schon die Beschreibung der Geste. — Während es auf einer gewissen kindlichen Stufe oft angebracht sein wird, Form und Bewegung von Dingen oder Lebewesen durch Handbewegungen zu veranschaulichen, sollte man sich bei älteren Kindern bereits prüfen, ob man diese interpretierende Gestikulation noch in dem gleichen Maße beibehalten darf; denn die Gefahr besteht, daß nicht nur eine etwas triviale Wirkung erzeugt werden kann, sondern eine falsche, äußere Anschaulichkeit entsteht, wo bereits zu einer inneren Anschaulichkeit übergegangen werden muß. Erwachsene, die sämtliche gegenständlichen Vorstellungen mit gleichbedeutenden (pleonastischen), zum Verständnis der Rede völlig entbehrlichen Gesten begleiten, können ihre Umgebung nervös, ja krank machen.

Ein Gebiet, auf dem die Gestik bewußt und Bewußtsein erzeugend geübt wird, sind die Spiele und dramatischen Szenen, die in unseren Schulen fortwährend aufgeführt werden. Eine sorgfältig ausgearbeitete Gestik entzieht sie der Gefahr des „Aufsagens in Kostümen“. Nicht unterschätzen sollte der Erzieher den Wert der Gestendeutung. Die natürliche

Gestikulation des Schülers ermöglicht ihm tiefste Einblicke in dessen Unterbewußtsein; denn nichts im Menschen offenbart das Geheimnis seiner Seelentiefen so unmittelbar als seine unbewußte Gestikulation. Man muß nur das eigene Bewußtsein in diese Richtung lenken, um die „Geste“ lesen zu können. Beispielsweise die Fußstellung: stark gespreizte Füße deuten oft auf ein zerfließendes, nach innen geneigte Füße auf ein mehr verschlossenes und ungeöffnetes Kind; mit ziemlicher Gewißheit wird sich ein entsprechendes Bild in der Sprache und Schrift finden. — In diesem Zusammenhang darf an eine Bemerkung Rudolf Steiners erinnert werden: Will man sich mit dem Wesen eines geliebten Toten in intensive Verbindung setzen, so erinnere man sich nicht etwa an seine Worte oder Gedanken, sondern an seine typische Gestikulation, seine Haltung, seinen eigenartigen Gang. Denn es offenbart sich die Individualität des Menschen besonders stark in seiner Gestik.

Der Lehrer müßte auch ein besonderes Augenmerk der kranken Gestik der Kinder zuwenden. Er kann danach forschen, welcher Art die Kräfte sind, die das Kind zu automatischen, reflektorischen Bewegungen veranlassen, zum Zappeln der Gliedmaßen, zum Klopfen, Krabbeln, Kritzeln, Reiben, Trillern mit den Fingern, zum Nägelkauen usw.

Welche Kraft läßt das Kind seine Ellbogen an den Rumpf ziehen, welche Kraft ist zu schwach, wenn sich der Rücken krümmt. Ohne eine höchst konkrete und ernstgenommene spirituelle Menschenkunde kann z. B. die Neigung, mit einem umgeknickten Fuß zu stehen, gar nicht durchschaut werden. Wenn statt der ganzen Fußsohle nur die Außenkante aufliegt, können sich die beiden Kraftströme, die das Ich-Bewußtsein erzeugen (das von oben herabstrahlende Ich-Gefühl und die von unten heraufwirkende Schwere-Gegenkraft) nicht in der Fußsohlenebene treffen.

Ein nicht unbedeutendes Gebiet der Gestengestaltung im Unterricht ist das sog. „Dirigieren“ von Texten, Sprechchören u. dgl. durch den Lehrer, wobei ja für jeden Fall, jede Fremdsprache, den lyrischen, epischen, dramatischen Text usw. ein wohlausgewogener Stil gefunden werden muß. Dem Gestengestalter kann es nicht entgehen, daß oft eine unbefriedigende Wortgestaltung, z. B. auf einer Monatsfeier, vorliegt, wenn der Lehrer sinn- oder stilwidrig „dirigiert“. Hier liegt z. B. ein Musterbeispiel für denjenigen Gebrauch der Geste vor, wo sie das Wort nicht nur ersetzt, sondern wo nur sie allein als Verständigungsmittel in Frage kommt, um Feinheiten der Sprache im melodischen, metrischen, dynamischen Sinne auszudrücken, die sich nicht in abstrakte Begriffe fassen lassen.

An letzter Stelle möge nochmals auf ein Gebiet der Gestik aufmerksam gemacht werden, das vielleicht von allen die tiefgehendste Wirkung auf

das Klassenganze ausübt: Die gesamte, ununterbrochene, individuelle Gestikulation des Lehrers, die im allgemeinen sowohl dem Lehrer als auch der Klasse unbewußt bleibt, und durch die sich die Individualität des Lehrers imaginativ vor die Klasse hinstellt. Ist dem Lehrer diese Tatsache mit allen möglichen Folgerungen bewußt geworden, so kann er versuchen, von zwei Seiten diese bisher unkontrollierte Wirkung in die Hand zu bekommen; einmal, indem er rein äußerlich seine Gestikulation beachtet und zügelt; außerdem, und dies in erster Linie, indem er beginnt, die Charaktereigenschaften, die er hinter den ihm unsympathisch erscheinenden, oft reflektorisch auftretenden Gesten entdeckt, von innen her zu wandeln. — Entsinnen wir uns hier einmal unserer eigenen Schülerzeit: Wenn wir uns über etwas bei unseren Lehrern lustig machten, so waren es — neben den Spezialredewendungen — hauptsächlich stereotype komische Gesten!

Die erzieherische Bedeutung der Gestik tritt für die heutigen Verhältnisse besonders deutlich hervor. Durch den Ungeist der Zeit, durch Kriegserlebnisse, mehr aber noch durch Einwirkung von Radio und Kino, ist das Kind in eine Disharmonie gefallen, durch die das gesunde Ineinandergreifen der Wesensglieder und Seelenkräfte erheblich gestört ist. Das allen Störungsphänomenen gemeinsame Merkmal ist das Verkümmern des mittleren Menschen, wodurch sich einerseits eine einseitige Kopftätigkeit, andererseits eine einseitige Gliedmaßentätigkeit selbständig gemacht haben, anstatt durch den mittleren Menschen wohltuend gebändigt zu werden. Wir erleben fortwährend zappeln wollende Finger; die Fußspitzen juckt es, nach etwas zu treten. Dagegen hat der Kopf den Wunsch, sich ganz von der motorischen Umwelt abzuschließen, um in starren Gedanken zu leben. Allerdings hat er einen Ersatz für „lebendiges Denken“ erfunden: das „Köppen“, das Ballstoßen mit dem Kopf, wobei der Kopf als äußere Gliedmaße benutzt und damit benebelt und auf die Tierstufe hinabgedrückt wird.

Gibt es nun Mittel, die in der Lage sind, das Fühlen zu beleben, so daß es heilend in das Denken und Wollen hinüberwirken kann? Das Musikalische kommt diesem Ideal ziemlich nahe; Rudolf Steiner weist darauf hin, daß die Musik rein im Fühlen lebt, wobei es allerdings im Melos an die Grenze des Vorstellungsmäßigen herandrängt, ohne selber Vorstellung werden zu dürfen, und in der Tonstärke an den Willen, ohne Wille zu werden. Daneben steht die Malkunst, bei der der Schwerpunkt ähnlich wie bei der Musik liegt, nur daß das Eingangstor für das Fühlen nicht das sehr unbewußte Ohr, sondern das heute stärkste Sinnesorgan, das Auge, ist, dessen Begierde, fortwährend Vorstellungen zu bilden, durch unsere Malweise dauernd überwunden werden muß.



Eine Kunst, in der alle drei Seelenkräfte in einer einzig dastehenden Weise, in einem vollkommenen Miteinander und Ineinander, niemals im Nebeneinander leben, ist die Gestik in der hier gemeinten imaginativen Ausgestaltung; denn die zuerst ins Bewußtsein tretende Vorstellung taucht sofort in den Affekt, das Fühlen, unter, und dieses ergreift wiederum spontan den Bewegungsorganismus; so daß die imaginative Geste nie reines Vorstellen, reines Fühlen oder reine Gliedmaßentätigkeit sein kann, sondern eine geistorganische neue Einheit aus allen Dreien: und darin kann das ungemein Gesundende der Gestik im Unterricht liegen, wenn sie bewußt, d. h. maßvoll, überlegt, behutsam angewandt wird. Wenn es dem Lehrer mit ihrer Hilfe gelingt, in Verbrüderung mit dem Geiste der Bewegung zu leben, so wird er sich mächtige Helfer für seinen Unterricht schaffen, wenn er so die Geister der Bewegung auch in den Klassenraum zu zitieren vermag.

## Die Überwindung des Materialismus im naturwissenschaftlichen Unterricht der Oberstufe

Joh. Wilh. Goöbes

Weite Kreise, darunter zahlreiche Führer der heutigen Naturwissenschaft, halten den Materialismus für überwunden. Diese Meinung ist falsch; sie ist so lange falsch, als man das Wirken des Geistes gebunden glaubt an das menschliche Seelenleben. (Vgl. Nic. Hartmann, „Ontologie“ und K. Jaspers, „Philosophie“, Bd. I.) — Das aus der anthroposophischen Geisteswissenschaft hervorgegangene Schrifttum ist heute reich genug, um die Überzeugung zu belegen, die G. Grohmann im Anschluß an Goethe in einem Aufsätze in der Zeitschrift „Die Drei“, 19. Jahrg., Heft 5 vertritt, wenn er sagt: „Es war für Goethe eine Selbstverständlichkeit, daß das Geistige nicht allein im Menschengeste vorhanden ist, sondern daß es auch, in die Welt ausgegossen, die wirkende Triebfeder alles Seins und Werdens der Natur bilde.“ Die heutige denkende Welt ist sich gar nicht bewußt, wie weit ihr Denken in Vorurteilen steckengeblieben ist. Das gilt auch für die sog. exakte Naturwissenschaft.

Es ist allgemein bekannt, daß die Naturwissenschaft in unsrer Zeit eine Krisis zu überwinden hat. So wie Einstein vor 40—50 Jahren nach einem System suchte, das auf dem Gebiete der Bewegung auch diejenigen Vorgänge physikalisch darzustellen gestattet, die in der Größenordnung der Lichtgeschwindigkeit liegen, so hofft die heutige Physik ein System

zu finden, das die Darstellung nicht kausal-determinierter Vorgänge möglich macht. Die Naturwissenschaft befindet sich an dieser Stelle ihrer Forschungen in einer Grenzzone, in der ihre bisherigen Gesetze und Mittel nicht mehr ausreichen. Der Ausweg, den Einstein damals wählte, die Grundgrößen der Physik, Zeit, Länge und Masse, zu relativieren, hat bei den neuen Problemen zwar ein Stück weitergeholfen; die Atomisierung, d. h. die Quantelung des „Lichtes“ durch Planck brachte eine weitere Förderung, die Dinge in Einklang zu bringen. Aber wesentliche Seiten des Problems, vor allem die Frage der Determination physikalischer und biologischer Vorgänge, harren nach wie vor der Lösung.

Diese Probleme führen über das Gebiet der Naturwissenschaft hinaus, daher können sie auch von ihr nicht gelöst werden. Es gibt über die anthroposophische Geisteswissenschaft Rudolf Steiners einen Weg, diese Schwierigkeiten zu überwinden. Dieser Weg kommt für die Schule nicht in Frage. Die heutige Wissenschaft glaubt zwar immer noch die Wissenschaftlichkeit der Forschungen der Geisteswissenschaft nicht anerkennen zu können. Sie wählt für ihre Zwecke den Weg der Theorie. Er ist der in unsrer Zeit einzig begangene und anerkannte. Es soll hier in keiner Weise etwas gegen diesen Weg gesagt werden. Ohne ihn ist die gesamte moderne Naturwissenschaft nicht mehr denkbar. Er ist für unsre Technik unentbehrlich geworden. Der Fehler liegt nur da — und diese Stelle ist zugleich die Wunde des gewöhnlichen schulmäßigen naturwissenschaftlichen Unterrichts — daß die Theorie ihren Bildcharakter verloren hat, daß man mit einer unbegreiflichen, unbekümmerten Selbstverständlichkeit den Inhalt der Theorie gleichzeitig für das Wesen der Sache hält. Hier hat die moderne Wissenschaftlichkeit einen Weg in die Schule gefunden, der für die innere Entwicklung eines jungen Menschen verderblich werden kann. Wenn ein Professor der Physik oder ein positivistischer Philosoph wirklich der Überzeugung ist, das Wesen des Lichtes bestehe in irgendwelchen Schwingungen, so kann man das bei seiner einseitigen Lebens- und Naturanschauung noch verstehen, der Lehrer in der Schule muß aber von solchen Vorurteilen frei sein. Er darf diese Dinge nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen an die Schüler der oberen Klassen herantragen, wenn er nicht großen Schaden anrichten will. Der junge Mensch hat noch nicht die Denkräfte, zu scheiden zwischen Theorie und Tatsache, zwischen Wesen und Erscheinung. Ein großer Teil unsrer modernen Jugend, das gilt besonders für unsre Großstadtkinder, wächst so vollkommen hingeeben an das Technische und so allem Schönen abgewandt auf, daß sie es ganz selbstverständlich findet, daß die Dinge da draußen nichts anderes sind als das Zufallsergebnis eines blin-

den Durcheinanderwirbelns von 92 verschiedenen Sorten von Atomen und irgendwelchen ebenso blinden und ebenso toten Kräften, die an sie gebunden sind. Der Betrieb an den öffentlichen Schulen geht ja sogar so weit, daß im naturwissenschaftlichen Unterricht bewußt alles vermieden wird, was den nüchternen, rein mechanistischen Charakter des Unterrichts „stören“ könnte. Solche Dinge zu pflegen, so sagt man, ist nicht die Aufgabe des Unterrichts in den exakten Naturwissenschaften.

Man könnte meinen, das liege an der Natur des zu behandelnden Stoffes. Es sei nicht möglich, ihm andere als nur „sachliche“ Seiten abzugewinnen. Hier liegt ein grundlegender Irrtum unsrer heutigen Pädagogik: das Element, das dem Unterricht in diesen Wissenschaften fehlt, ist die Hinorientierung auf das Menschenwesen. Das gilt zunächst für die **Lehrerpersönlichkeit** selbst. Der junge Mensch unsrer Oberstufe will es an seinem Lehrer erleben, wie der Mensch offen und lebensfrisch, warm und tief empfindend allem Schönen der Natur gegenüber im Leben steht. Er soll ihm zeigen können, daß Weisheit und Harmonie in der Natur- und Zahlengesetzlichkeit der Welt liegen, die um uns und in uns ist. Zweifellos muß der Lehrer ein gutes Fachwissen haben, aber ebenso wichtig ist, daß er aus seinem Wesen heraus in seinen Schülern Ehrfurcht und Bewunderung für die in der Welt webende Geistigkeit entwickeln kann. Meine langjährige Tätigkeit am staatlichen Studienseminar hat mir gezeigt, wie man heute die jungen Lehrer in ihrem Unterricht bewertet. Mancherlei an Positivem und Negativem wird dann hinterher hervorgehoben, aber nie hörte ich fragen, ob etwas in der Stunde zu spüren gewesen sei von einem Ewigkeitswert, den ich oben erwähnte. Man fragt nach dem „Kontakt“ mit der Klasse, man fragt aber nicht nach dem Kontakt, der den Menschen mit dem Menschen verbindet.

Wenn der Unterricht voll im Dienste der Erziehung stehen soll, so verlangt dies eine neue, andere Einstellung zum Lehrstoff. Der Lehrstoff wird auf allen Stufen von dem bestimmt, was die Entwicklung des Schülers in diesem Lebensalter von sich aus verlangt. Ob der Stoff im gewöhnlichen Sinne schwierig ist oder ob er mit einem anderen in irgendeinem Zusammenhang steht, ist von zweitrangiger Bedeutung. Wenn die Schüler in das 9. Schuljahr, also in unsre Oberstufe, eintreten, sind sie reif und bedürfen es für ihre Entwicklung, die technische Seite der Naturwissenschaft zu erleben. Das zeigt das Interesse, das besonders die Jungen in diesem Alter allem Technischen entgegenbringen. Erst in den folgenden Jahren, besonders in der 12. Klasse, will der junge Mensch die inneren Zusammenhänge des Naturgeschehens durchschauen. Jetzt ist der Zeit-

punkt gekommen, wo man auf die modernen Theorien eingehen muß. Das setzt aber voraus, daß der Unterricht auf der Mittelstufe völlig frei von Theorien gewesen ist.\*

Wenn oben gesagt wurde, daß diese Theorien nur in ihrem Bildwert oder als notwendige Begleiterscheinungen gewisser Naturvorgänge gebracht werden sollen, dann liegt der Einwand nahe, daß z. B. die elektromagnetische Lichtlehre nicht mehr als Theorie, sondern als Tatsache anzusehen sei. In diesem Zusammenhang möchte ich dann allerdings fragen, welcher Schüler überhaupt imstande ist, sich diese „Tatsachen“ richtig vorzustellen? — Es sind ja gar keine Wellen im eigentlichen Sinne, die mit den Lichterscheinungen verbunden sind, es sind elektrische und magnetische Kraftfelder, die da in einem gewissen wellenähnlichen Rhythmus miteinander abwechseln und sich mit unvorstellbarer Geschwindigkeit durch den Raum fortpflanzen. Im übrigen gibt es außerhalb der Lichtwirkungen sehr viele Schwingungserscheinungen dieser Art, was beweist, daß sie mit dem Wesen des Lichtes nichts zu tun haben. Das Wesen des Lichtes ist und bleibt, auch für den Schüler der obersten Klasse, die uns von der Sonne zuströmende kosmische Kraft von besonderer, nicht näher bestimmbarer Qualität, deren Wirken wir im Zusammentreffen mit der Materie als Farbe, und deren lebenspendende Kraft wir an der grünen Pflanze beobachten. Tiefer in das Wesen des Lichtes einzudringen, ist nicht Aufgabe der Naturwissenschaft, sondern der Geisteswissenschaft und gehört damit nicht in die Schule.

In entsprechender Weise hat der Schüler auf der Mittelstufe die Wärme kennengelernt. Auf der Oberstufe wird man auf die mechanische Wärmetheorie eingehen müssen. Hier liegen die Dinge ähnlich wie beim Licht. Es ist erkenntnistheoretisch falsch, wenn man sagt, das Wesen der Wärme sei „ungeordnete Molekularbewegung“. Wärme ist eine selbständige Qualität, die allerdings in der Kalorie einen gewissen Mengenwert erhalten kann. Sie tritt auf und sie verschwindet, von einer Verwandlung der Wärme in eine andere Naturkraft zu sprechen ist unmöglich. Daß beim Schwinden der Wärme gewisse andere Kräfte auftreten, und daß hier mengenmäßig gewisse Äquivalenzen gelten, sind andere Tatsachen, die mit dem Wesen der Wärme nichts zu tun haben. Robert Mayer drückte dies im „ersten Hauptsatz der mechanischen Wärmetheorie“ aus, was zur Aufstellung des Energiesatzes geführt hat, der heute in der Naturwissenschaft fast zu einem Gespenst geworden ist.

Selbstverständlich muß auch die Lehre von den Atomen behandelt

\* Vergleiche Hoyer-Rebmann „Anfangsunterricht in der Physik“ in Heft 6 dieses Jahrgangs.

werden\*. Ihr wird heute aus bekannten Gründen ein erhöhtes Interesse entgegengebracht. Man wird von den sog. Elementarteilchen und auch von ihren Wirkungen sprechen müssen. Hier ist es aber ganz besonders wichtig, Tatsache und Bild auseinander zu halten. Tatsache ist, daß wir es hier wieder nicht mit „Teilchen“ im eigentlichen Sinne, im Sinne von Materiepartikelchen zu tun haben: es handelt sich auch bei diesen Elementarteilchen lediglich um räumlich begrenzte elektrische Felder von einer unfaßbar geringen Ausdehnung. Jeder Versuch, das Bild, das man sich von einem Atom machen kann, zu einer Vorstellung zu erheben, muß notwendig falsch werden, weil die Dinge nichts Vorstellbares enthalten. Wollen wir daher das Wesen eines Stoffes, z. B. des Eisens, in einer besonderen Konfiguration der Elementarteilchen suchen, so machen wir wieder einen erkenntnistheoretischen Fehler. Seinem Wesen kommen wir näher, wenn wir seine Eigenschaften, die ihm als Eisen zukommen, studieren. Mit den Mitteln der Geisteswissenschaft ist es möglich, noch tiefer in das Wesen der Stoffe einzudringen. Dieser Weg überschreitet jedoch die Grenzen der Naturwissenschaft und gehört deshalb nicht in die Schule.

Das Studium der Stoffeswelt ist im wesentlichen Aufgabe der Chemie. Hier haben wir es, mehr noch als in der Physik auf der Oberstufe, mit den Atomen zu tun. Dennoch liegt der Fall in der Chemie insofern etwas anders, als die Atomlehre mehr den Charakter einer Arbeitshypothese annimmt. Man kann sie im Unterricht der Oberstufe nicht entbehren, denn wir brauchen sie bei der Aufstellung der unvermeidlichen Strukturformeln. Zur Vermeidung falscher Vorstellungen wird man den Bildcharakter der Strukturformeln mit besonderem Nachdruck betonen müssen. So wichtig diese Formeln auch sein mögen, verantwortlich für das Zustandekommen der chemischen Vorgänge und Verbindungen sind die Kräfte der Wahlverwandtschaften und der sog. Wertigkeit, die den einzelnen Stoffen eigen sind. In der Tatsache der Wertigkeit offenbart sich eine den Vorgängen innewohnende Musikalität, die nicht nur in den einfachen Zahlenverhältnissen besteht, die diese Prozesse beherrschen, sondern die in ihrer Steigerung bis zum Siebenfachen ihre innere Beziehung zur siebenstufigen Tonleiter verrät.

Zur Überwindung des Materialismus leistet der Chemieunterricht besonders wertvolle Dienste. Wir verzichten in der Chemie bewußt auf jede Systematik. Eine Behandlung einzelner Stoffe und Elemente wird vermieden. Im Vordergrund stehen dagegen die Vorgänge, die sich an die Stoffe binden und die zu ihnen hinführen. Vielfach handelt es sich dabei

\* Vergl. Rebmann „Zum Problem des Atomismus in der Erziehung“ in Nr. 5 d. Jgs.

um solche Prozesse, die einer heutigen Chemie fremd geworden sind, die sogar z. T. als überholt abgelehnt werden: z. B. der Verbrennungsprozeß, der Salzprozeß, der Schwefelprozeß, der Kalkprozeß, der Kieselprozeß und der Kohleprozeß. Der Schüler soll daran lernen, daß es nicht in erster Linie die Stoffe selber sind, die in der Chemie wirken, sondern daß diese Stoffe nur die Träger bestimmter Kräftequalitäten sind. Die Stoffe selber, das Eisen, der Schwefel, die Kohle, sind gewissermaßen nur ein Ertötetes, ein Lebloses. Sein wahres, inneres Wesen entfaltet ein Stoff in besonderem Maße, wenn er im lebendigen Organismus wirksam wird. Das gilt in erster Linie für sein Wirken im Menschen. Das Kohlendioxyd, das in der Pflanze die Kohlenstoffassimilation bewirkt, ist qualitativ nicht das gleiche, das einer offenen Selterwasserflasche entströmt. Das Pepsin, das der Magen erzeugt, ist der Träger hochpotenzierter Lebenstendenzen. Die Bilder der teilweise so verwickelten Strukturformeln organischer Stoffe zeigen uns den Kohlenstoff als den großen Baumeister unter den Elementen. Bis zu welcher Tiefe läßt sich das Wesen des Stickstoffs durchschauen, wenn wir seine grundlegende Wirksamkeit sehen im Eiweiß der lebendigen Körper, in der atmosphärischen Luft, in den Giften, in den Farben und in den Sprengstoffen! —

Alle diese wesenhaften Dinge, die uns eine vorurteilsfreie, wache Beobachtung der Stoffwelt erkennen läßt, haben nichts mit irgendwelchen atomaren Strukturen, mit Elementarteilchen oder elektrischen Ladungen zu tun. Sie sind reine Qualitäten, aber sie sind geistige Wesenseiten der Stoffe, die niemals ein toter Apparat entdecken, sondern die nur eine lebendige Menschenseele mit ihren geöffneten „Seelenaugen“ wahrnehmen kann. Auch Licht und Finsternis, Wärme und Kälte können nur von einer menschlichen Seele bewußt erkannt werden. Darin besteht der Materialismus der heutigen Naturwissenschaft fort, daß sie die tieferen Ursachen der Naturvorgänge nicht in den geistigen Wesenswirksamkeiten der Stoffe und Kräfte anerkennen will. Daß der tote Apparat von ihnen nichts berichten kann, ist selbstverständlich, aber ebenso begreiflich ist es, daß die im Geistigen wesende Menschenseele den Geist in der Welt der Naturvorgänge erkennt. Der physikalische und chemische Unterricht in der Oberstufe unsrer Schulen soll dem Schüler zeigen, indem er eingeht auf die mechanistischen Anschauungen, deren Grenzen und deren Unzulänglichkeit in der Erkenntnis des Wesenhaften in der Natur. Er zeigt ihm endlich, daß nicht nur in der Menschenseele, sondern daß auch in unsrem Leibe und in der Natur um uns herum der Geist als schaffendes Prinzip waltet.

## Wohin führt uns die Wissenschaft?

Aus dem Festvortrag von F. C. Weizsäcker anlässlich der ersten Hauptversammlung der Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, Anfang Oktober 1950. (Zitiert nach Stuttgarter Zeitung vom 11. Oktober 1950.)

Aber ist die Wissenschaft nicht trotz aller erwähnten Vorzüge im Grunde zu gefährlich? Wissen ist Macht und Macht kann mißbraucht werden, bewußt und — noch gefährlicher unbewußt. Zwar werden wir voraussichtlich nicht in der Lage sein, unseren Planeten in die Luft zu sprengen. Aber der Krieg ist aus einem Kampf der Menschen mehr und mehr zu einem Kampf der Fabriken geworden. Die planmäßige Organisation unseres Planeten ist heute ein konkretes politisches Ziel. Die Wissenschaft hat uns gelehrt, bewußt über das zu verfügen, was früher von selbst naturhaft geschah. So tragen wir Wissenschaftler die Verantwortung für die neue Ordnung. Ich weise hier auf die ungeheure Problematik hin, die zum Beispiel in der Geburtenkontrolle liegt. Die Verantwortung der Wissenschaft und Technik liegt nicht nur in der Erzeugung von Waffen. Das Radio ist ein größeres Machtmittel als die Atombombe. Wir können am Radio auch eine bestimmte Versuchung der technischen Möglichkeiten studieren. Tönt das Radio ständig, so trägt es zur Zerstörung der akustischen Welt des Menschen bei. Früher suchte der Mensch Erholung in der Stille, heute im Lärm und legt dadurch das Wachstum der produktiven Kräfte lahm. Wie meiner Überzeugung nach die Propaganda gefährlicher ist als die Waffen, ist das, was die Menschen für die Propaganda anfällig macht, gefährlicher als die Propaganda selbst. Anfällig für die Propaganda aber ist derjenige, der seine Mitte nicht mehr in sich selbst hat, sondern auf ständige Reize von außen angewiesen ist.

Unzureichend ist sicher das Nichtstun. Unzureichend ist aber auch die oft eindrucksvolle und noble Antwort: man muß die Wissenschaft rein halten vor der Befleckung mit Anwendungen; denn dies ist nicht durchführbar. Undurchführbar ist auch die zuweilen erhobene Forderung, die Wissenschaft aufzugeben. Die letzte Konsequenz eines solchen Verzichts wäre das Chaos. Unzureichend ist es schließlich, wie wir gesehen haben, das Wissen über die materiellen und seelischen Bereiche des Menschen einfach zu vermehren, denn die wachsende Kenntnis und Macht bedeutet zwar wachsende Verantwortung, aber nicht notwendig wachsende Fähigkeit, die Verantwortung zu tragen. Es ist vielmehr notwendig, daß unser Bewußtsein nicht nur in den rationalen Bereichen wächst, welche die Wissenschaft eröffnet, sondern daß es ebenso die menschliche Verantwortlichkeit einschließt. Die Wissenschaft ist nur ein Teil der Bewegung zu den Sachen selbst, mit der die Neuzeit begann. Wir haben diesen Weg auch im Menschlichen und Religiösen zu Ende zu gehen.

## Windrose und Kartenbilder

Heimatkunde während des Übergangs vom 9. zum 10. Lebensjahr

Johannes Wetzel

In der Unterrichtspraxis kann man immer wieder erleben, wie wunderbar die Zuordnung der Stoffgebiete für die einzelnen Klassen, wie wir sie zuweilen nur in recht knapper und aphoristischer Form im Lehrplan der Waldorfschulen finden, den wirk-

lichen kindlichen Entwicklungsstufen entspricht\*. Man kann diesen Lehrplan durcharbeiten und sich an der Übereinstimmung der Unterrichts-Anweisungen mit den Forderungen, wie sie sich aus den menschenkundlichen Entwicklungsstufen der kindlichen Wesenheit ergeben, erfreuen oder sogar begeistern, aber die Zusammenhänge richtig erleben, richtig in die Geheimnisse eindringen kann man erst, wenn alles in dem Zusammensein des Lehrers mit seiner Klasse lebendig wird. Es gehört zu den glücklichsten und zugleich auch zu den fruchtbarsten Augenblicken im Leben eines Lehrers, wenn solche Zusammenhänge an bestimmten Punkten aufleuchten und ihm eine Klarheit verschaffen, die er in der Vorbereitung nur erhoffen konnte. Auch darum muß man den Lehrerberuf lieben.

Im folgenden möchte ich am Beispiel des ersten Heimatkundeunterrichts versuchen zu zeigen, wie die Kinder in der 4. Klasse, also beim Übergang vom 9. zum 10. Lebensjahr, durch den Stoff in der heilsamsten Weise angesprochen werden können. In dieser Zeitschrift ist immer wieder auf diesen bedeutsamen Zeitpunkt im zweiten Jahrsiebt hingewiesen worden, der am Ende des ersten Drittels dieser Spanne zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife liegt. Das Kind im ersten Jahrsiebt geht in seiner Umgebung auf und ahmt und lebt nach, was um es herum geschieht, so daß Nachahmung und Vorbild die wirkenden Kräfte der Erziehung sind. „Vorbild“ bedeutet die große Verpflichtung für den Erzieher. Der beginnende Zahnwechsel zeigt, daß die in den ersten sieben Jahren den physischen Leib neu gestaltenden lebendigen Bildekräfte nunmehr dem Endpunkt dieser plastischen körperformenden Periode zustreben. Sie werden zum Teil frei, um als geistig-seelische Kräfte der Entwicklung der Neigungen, der Gewohnheiten, des Gewissens, des Charakters, des Gedächtnisses, der Temperamente zu dienen. Das Kind wird schulreif. Es lebt mit seinen geistig-seelischen Kräften jetzt vornehmlich im rhythmischen System, es entwickelt sich das individuell notwendige richtige Verhältnis von Atmung und Blutkreislauf, es beginnt die Epoche, in der die Erziehung auf der wahren Autorität beruhen muß.

Und in dieser Epoche zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife sind wiederum drei voneinander unterscheidbare Abschnitte festzustellen, deren Übergänge sich um das 9. und 12. Lebensjahr vollziehen. Diese Abschnitte dürfen folgendermaßen charakterisiert werden: Im ersten Drittel lebt sich das Kind vornehmlich in Rhythmus und Takt aus, im zweiten Drittel entfaltet sich der Sinn für das Melodiöse und im letzten Drittel beginnt langsam die Fähigkeit, das phantasiemäßig Aufgenommene in das gedankenhaft Begriffene überzuführen.

Während im ersten Drittel noch die Nachahmungskräfte des ersten Jahrsiebts in abklingender Weise wirksam sind, kündigt sich im letzten Drittel schon leise das Abstrakt-Gedankliche an, das nach der Geschlechtsreife im Verlangen nach der Kausalität, nach dem Zusammenhang zwischen Ursache und Wirkung sich geltend macht. Darum kann und muß man sich in der ersten Schulzeit noch stark der Nachahmungskräfte bedienen, denn noch fühlt sich das Kind in weitgehendem Maße eins mit seiner Umgebung, — bis dann gegen Ende des 3. und Beginn des 4. Schuljahres der Wandel eintritt, in dem das Kind sich mehr oder weniger ruckartig und mehr oder weniger deutlich von der Außenwelt absetzt. Das ist der bedeutsame Punkt um das 9. Lebensjahr, von dem anfänglich die Rede war. Aus der wohligen Geborgenheit, aus dem Eins-Sein mit der Welt, aus dem Beheimatetsein im kindlichen Paradies fühlt das Kind sich nun

---

\* „Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule“, Dr. Caroline v. Heydebrand, Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart.



herausgeworfen und steht als „Ich“ einsamer der Welt gegenüber, fühlt den Gegensatz zwischen sich selbst und der übrigen Welt, auch zwischen den anderen Menschen und der eigenen Person. Es ist das ein häufig schmerzlicher Vorgang der Vereinsamung. Oft veraten die Kinder ihren inneren Kampf dadurch, daß sie allem eine Ablehnung, ein „Nein“ entgegensetzen. Es ist ein bedeutsamer Schritt auf dem Wege zur Ich-Werdung.

Diese Entwicklungsperioden, diese Unterabschnitte fügen sich nicht abrupt aneinander, sie treten nicht mit mathematischer Exaktheit ein, sondern sie können sich verlagern, sie gleiten fließend ineinander über. In der Entwicklung des einzelnen Kindes können sich Abweichungen zeigen, aber in der Gesamtheit der Klasse sind sie mit Sicherheit an den geschilderten Zeitpunkten vorhanden und eklatant spürbar.

Im Lehrplan der Waldorfschule taucht in der 4. Klasse zum erstenmal die Heimatkunde auf. „Die denkende Betrachtung der Umgebung wird übergeleitet in Geschichte und Geographie der Heimat des Kindes“. Eine vorsichtige Vorbereitung dazu hat schon in der 3. Klasse stattgefunden, wo man in der Sachkunde Betrachtungen über alles, was in der nächsten Umgebung vorgeht, anstellt. Dabei wird man aber den Schwerpunkt auf das Erlebnis der Tätigkeiten legen, auf die Arbeit des Menschen, auf Hausbau, Feldbestellung usw. Das klingt zusammen mit der Forderung, erste Schritte in der Grammatik durch das Nahebringen der Wortarten, beginnend mit dem Tätigkeitswort, zu tun. Es führt das Kind zu einer bewußteren Erfassung der Umwelt, aber es bedeutet noch nicht die Notwendigkeit, die Abtrennung von der Umwelt wirklich zu vollziehen. Diese kann sich bei einzelnen Kindern schon wie ein Wetterleuchten ankündigen. Für viele aber wird eine phantasievoll-lebendig behandelte Sachkunde eine gute Hilfe sein können auf dem Wege zur Stärkung des Ich-Gefühls.

So ging ich in die Heimatkunde. Ich stellte mir die Aufgabe, durch zwei Dinge den Kindern die Möglichkeit zu geben, eine Beziehung gewissermaßen auf einem anderen Niveau wieder zu knüpfen zwischen dem Wesen Mensch, dem „Ich“ — und der Welt, nämlich erstens in dem Erlebnis der Richtungen, der Windrose, und zweitens in der Einführung in das Verständnis der Karte. Die Himmelsrichtungen Norden, Süden, Osten, Westen werden den Kindern im allgemeinen schon dem Namen nach bekannt sein, vielleicht aus dem 1. Schuljahr, wenn die Zahl 4 durch alle möglichen Vierheiten nahegebracht wird, zusammen mit Frühling, Sommer, Herbst und Winter; Morgen, Mittag, Abend, Nacht. Für uns lag auf der Hand, an die nordischen Göttersagen anzuknüpfen, die ich davor begonnen hatte; und es ist ja auch nicht zufällig, daß sie in diesem Schuljahr den Erzählstoff darstellen.

Nievalheim, die Welt der wallenden, brodelnden, giftigen Nebel, der in unheimlicher Finsternis tosenden, gischenden Wasser, die in der eisigen Kälte zur starren Form sich verfestigen, und im Gegensatz dazu Muspelheim, die Welt des flammenden flackernden Feuers, der Wärme und ständigen Bewegung, in der die gestaltlosen Feuerwesen geistern; dieses beides sind die Bilder für Nord und Süd. Es war wesentlich, die weiteren Bilder des Schöpfungsdramas, wie sie sich aus der nordischen Mysterien-Überlieferung ergeben, den Kindern vorher vermittelt zu haben: Wie durch das Eingreifen der Götter aus Ymirs Leichnam in der grundlosen Gähnung Ginnungagap die Erde erschaffen wird, Mitgard, die spätere Wohnung des Menschengeschlechts.

So erleben die Kinder das Eingebettetsein zwischen Nord und Süd. Aber noch kreisen die von Odin an das Himmelsgewölbe geschleuderten, zu großen Lichtern zusammengeballten Funken Muspelheims in ungezügelterm, chaotischem Wirbel über das Firmament; erst Sol und Mani müssen zur Sühne des väterlichen Übermutts den Sonnen- und Mondwagen ersteigen, wenn sie sich am Ostrand erheben und sie nun in

ständig gleichbleibendem Rhythmus, aber auch in ständiger Not und Bedrängnis über das Himmelsrund von Osten nach Westen führen.

So wird das Himmelskreuz erlebt. Schauen wir mittags zur Sonne, so blicken wir genau nach Süden, hinter uns empfinden wir die eisige Kälte des Nordens, wo wir niemals die Sonne sehen können; unsere Linke, die Seite, auf der unser Herz schlägt, zeigt zum Osten, wo die Sonne aufgeht, die Rechte, unsere tätige Hand, zeigt zum Westen, wo sie wieder unter dem Horizont versinkt. Wir haben dieses Kreuz auf den Fußboden gemalt — der Schattenstab auf dem Schulhof kann uns um 12 Uhr genau die Südrichtung anzeigen — und da das Kreuz auf dem Fußboden nie von allen gesehen werden kann, mußte es oben inmitten der Klasse an die Decke gemalt werden. Da wir am ersten Mal-Sonnabend des Schuljahres das Bild von Nivelheim ganz in Blau und eine Woche später das von Muspelheim im feurigen Rot gemalt hatten, lagen die Farben für Norden und Süden fest. Für den Osten wurde nur eine Möglichkeit vorgeschlagen, das Gelb, und beim Westen fiel es nicht schwer, durch die Betrachtung der letzten, von der sinkenden Sonne beleuchteten Wolken auf Violett zu kommen. Nun fehlte noch das Mittelfeld, von dem die Richtungen ausgingen, und es war das bisher noch nicht verwendete Grün, so daß damit ein Bild unserer Erde inmitten der 4 Richtungen entstand.

Das Erlebnis dieses Himmelskreuzes führte zu zweierlei: einmal empfand jedes Kind in besonderer Weise sich selbst als im Schnittpunkt der 4 Richtungen stehend, das Herz im Mittelpunkt der Welt, das Ich im Raum, und dann wiederum war es ein stark verbindendes Gefühl, wenn wir alle 50 uns so aufstellten, daß wir genau in eine Richtung blickten. Eigentlich durften wir uns ja nicht nach all den anderen umdrehen, aber spüren konnten wir, wie jeder einzelne für sich ebenso stand wie alle anderen auch; es war die Gesamtheit, ein einzelner konnte ruhig davongehen.

Die Windrose mit den Zwischenrichtungen und den weiteren Unterteilungen entstand an der Tafel, nunmehr in der von den Erwachsenen durch Übereinkunft festgelegten Weise, daß Norden nach oben zeigt. Eine Bemerkung möchte ich noch anfügen: Ich habe Wert darauf gelegt, in den Kindern das Gefühl zu erwecken, daß jeder stets im Mittelpunkt seines Himmelskreuzes steht, daß die Richtungen überall dieselben bleiben, ganz gleich, wo er sich befindet, daß also ein Gefühl für eine konstante Richtung im Raum entsteht, für Parallelität; dabei habe ich es vermieden, auf den Schnittpunkt aller Nordrichtungen im Pol oder auf die Kugelgestalt der Erde zu kommen.

Der zweite Punkt, bei dem das Abtrennen des Kindes von seiner Umwelt eine Rolle spielt, ist das Erlebnis der Karte, oder besser: der Übergang vom Bild zur Karte. In der vorangehenden Zeit ist es einem Kind in der Regel nicht möglich, die Dinge der Außenwelt in einer von den Erwachsenen als „richtig“ bezeichneten Weise wiederzugeben. Das Kind sieht ja die Dinge noch nicht außer sich, sondern es empfindet sich gleichzeitig in ihnen, und so ergeben sich bei den Kinderzeichnungen Bilder, die weitgehend von der Phantasie des Kindes geformt und dann — wenigstens für gewisse Zeitspannen — immer in der genau gleichen, fast stereotyp anmutenden Weise wiederholt werden. So kann ja das Kind auch noch nicht einzelne Menschen in ihrer besonderen Physiognomie zeichnen, sondern es zeichnet immer dieselben Menschen, die eigentlich in gewisser Weise das eigene Abbild darstellen.

Nun beginnt das Kind zu betrachten, zu vergleichen, zu objektivieren, charakterisieren. Dann ist es in der Lage, die Dinge nicht nur von einer Seite zu sehen, sondern sie von mehreren Seiten zu betrachten, zu umkreisen, und auch da kann man ihm helfen in der Auseinandersetzung mit der Welt. Ich bleibe jetzt nicht im Mittelpunkt

und lasse alle Dinge um mich sich eigentlich in mir spiegeln, sondern ich gehe um die Dinge herum. So können wir ein Haus umwandern und es von allen vier Seiten betrachten. Und von jeder Richtung hat es sein besonderes Bild. Und außerdem kann man es ja auch noch von oben betrachten. Dann wird es zu einem Rechteck, und die Darstellung des Daches mit seinem First und den seitlichen Dreiecken macht (beim größten Teil wenigstens) keine Schwierigkeiten. Man kann ja auch einen Baum oder alle möglichen anderen Dinge von oben betrachten. Dazu besteigt man — vielleicht auf einer Wanderung — mit der Klasse einen Berg oder einen Turm.

Um den Übergang vom Bild zur Karte herzustellen, habe ich in der Klasse zunächst das Bild eines Eiderstedter Bauernhauses gezeichnet, so wie man es von der Straße aus im Vorbeigehen sieht, mit seinem hohen Reddach inmitten der Baumgruppe, umgeben von dem Garten und Hofplatz mit umschließendem Wassergraben. Als nächstes habe ich vor den Kindern ein Bild entstehen lassen, auf dem wir das ganze Gehöft in der Ansicht schräg von oben wiedererkennen und schließlich haben wir in gemeinsamer Arbeit daraus den ganzen Grundriß entwickelt, mit Wegen, Bäumen und Sträuchern, mit Gemüsegarten, Blumengarten und Brückchen. Mit großer Begeisterung haben die Kinder dann auf einem großen Blatt untereinander die Frontalansicht und den Grundriß gemalt, aber nicht das Schrägbild, das ja wegen der perspektivischen Gesetze für die Kinder noch nicht zugänglich ist. So hatten wir die Endpunkte: Das Bild und den Plan. Ein Teil der Kinder brachte dann auch prompt eigene Arbeiten mit, Bilder der Häuser, und nun waren es nicht mehr irgendwelche Häuser, sondern es waren „ihre Häuser“, und nicht nur auf einem Bild, sondern auch von vorn und von hinten. Sogar vorsichtige Grundrißpläne sind sogleich entstanden.

Wege, Straßen, Bäche und Seen und z. B. die Märchenbrunnen werden ja von den Kindern eigentlich schon immer in Kartenprojektion gezeichnet. So war der Übergang zum Straßennetz unserer Schulumgebung ein leichter Schritt. Allerdings, während ich dann in der fortschreitenden Fertigstellung an der Tafel die markanten Häuser im Grundriß eintrug, war es für die meisten Kinder naheliegender, das Bild zu setzen, besonders bei unserer Wandsbeker Kirche, bei der ich es auch tat, wie es ja bei manchen Stadtplänen üblich ist (Kavalierperspektive). Die Kinder fanden beides in Ordnung, sie sahen gar keinen besonderen Unterschied, sie konnten ohne weiteres meine Pläne anerkennen und blieben doch bei ihrem hübschen Bild. Und so entstanden Pläne, in denen in gesunder Verbindung der Grundriß mit dem Bildhaften vermischt ist, wie ja tatsächlich auch in der Kartendarstellung die Symbole für einzelne Bäume, für Wegweiser, Windmühlen, Nadelwald und ähnliches die stilisierten Bilder dieser Dinge sind.

So konnte eine Karte entstehen, ohne daß die Kinder völlig in die Abstraktion geführt wurden, die Werke hatten Ähnlichkeit mit den heute vielfach schon üblichen bildlichen Kartendarstellungen und doch war das Verständnis für die amtlichen Karten der Ämter für Landesaufnahme geweckt. So konnte ich dann auch darangehen, auf der aus 8 Meßtischblättern zusammengesetzten Karte von Hamburg und Umgebung zunächst unsere Schule mit einer großen bunten Nadel zu markieren und dann mit jedem Kind den Schulweg nach Hause zu machen und das Wohnhaus mit einer leuchtend roten Markierungsnadel zu kennzeichnen. Nun hängt in der Klasse die große Wandkarte, auf der jedes Kind seinen eigenen Ort hat. Das ist für unsere besonderen Verhältnisse in Hamburg kein Problem, da die Kinder durch ihre weit verstreut liegenden Wohnungen an große Entfernungen gewöhnt sind und die Weiträumigkeit auf ihren Schulwegen im wahrsten Sinne des Wortes „erfahren“. Diese Zerstreung auf der Karte fand wieder einen Zusammenschluß, wenn wir auf den Landkarten die weitere Um-

kreise zur Darstellung bringen, Hamburg allmählich wieder zusammenschrumpfen sahen. So kann man auch hier einen Weg finden von der Einheit der Klasse zum Einzelnen und wieder zur Zusammenfassung. Und wenn wir mittags beim Schulschluß uns vor Augen halten, wie nun jeder aus unserer Klasse hinauszieht und seinem Hause (mehr oder weniger „zielvoll“) zustrebt, wie da ein Ausstrahlen nach allen Richtungen stattfindet, so kann uns das wie ein Bild anmuten dessen, was später Geographie sein soll. Im Lehrplan heißt es für die 5. Klasse: „... so soll die Geographie den Menschen möglichst weit aus sich hinaus zu den Räumen der Erde führen und in den Kindern das Gefühl des brüderlichen Verbundenseins mit allen Erdgebieten erwecken.“

Man wird darauf achten müssen, daß selbst beim Betrachten der Karte eines größeren Erdgebietes nicht etwa die Vorstellung der gewölbten Erdoberfläche auftritt. In dieser Altersstufe muß die Erde, auf der wir leben, der absolut feste Grund sein, die große sich bis zum Horizont weitende Ebene, über der sich das weite Himmelsgewölbe spannt. Unsere Erde darf noch nicht zu der im Weltenraum schwebenden Kugel werden, und der Globus hat erst für die Älteren seine Gültigkeit. Man würde dem Kind einen großen Schmerz zufügen, wollte man es zu früh aus seinem inhaltvollen Himmel herausreißen, über dem Sonne und Mond ihre Bahnen ziehen und von dem tausendfältig die Sterne herniederfunkeln.

Die Heimatkunde kann uns auf verschiedene Weise Mittel an die Hand geben, an die Kinder gerade solchen Stoff heranzubringen, wie sie ihn in diesem Entwicklungsstadium gebrauchen. An den beiden Punkten des Himmelskreuzes und des Verständnisses für die Karte habe ich es zu zeigen versucht. Viele Gedanken können sich auch da noch anschließen. Man kann z. B. im Malunterricht versuchen, ein Kartenbild aus der Vogelschau ganz aus dem Farbigen heraus malen zu lassen, ohne Rücksicht auf kartographische Genauigkeit (Beispiel: obere Alster bei Poppenbüttel, gewundener Bachlauf, Wiesen, sandiger Steilhang, Wald — es war unser Spielplatz beim Ausflug —); man kann Häuser, Bäume, Gelände aus Knetwachs formen lassen, ohne dabei in detaillierte Zusammensetzarbeit zu verfallen. Und dann gibt es manche Möglichkeiten, in den Kindern, ohne daß sie es ahnen, Dinge zu veranlassen, die erst in späteren Zeiten Bedeutung gewinnen. In der fortgesetzten Teilung der Windrose finden wir z. B. die Potenzreihe 2, 4, 8, 16, 32, 64, denn so weit hatte ein Kind die Unterteilungen durchgeführt, und wir konnten die Anzahl der Spitzen bestimmen, ohne bis 64 durchzählen zu müssen. Auch kann vom Erlebnis her das Gefühl für rechte Winkel, für das Aufeinander-Senkrecht-Stehen gefestigt werden, die Kinder erleben durch das Tun die Tatsache der Winkelhalbierung, sie können an der „Richtung“ auch das Wesen eines von einem Punkt ausgehenden Strahles empfinden, ja, wir können an der Polarität von Westen und Osten sogar schon einen Keim legen für die Empfindung der Unendlichkeit, für die Tatsache, daß ein Strahl nach einer Seite immer weiter verlängert, schließlich von der entgegengesetzten Seite zurückkehrt, nachdem er durch die Unendlichkeit gegangen ist. Es kann ein wirkliches Bild für dieses Phänomen sein, wenn wir dorthin schauen, wo die Sonne untergeht, und ihr unseren letzten Blick nachsenden, um dann zu erwarten, wo sie wieder heraufkommt und uns mit dem ersten blitzenden Strahl am Morgen grüßt. Natürlich geschieht das alles ohne die Verwendung abstrakter Begriffe und ohne irgendwelche Hinweise darauf. Es kommt nur darauf an, später zu Behandelndes in einem früheren Stadium bildhaft zu veranlassen, und dafür gibt es viele Möglichkeiten.

Auf eine interessante Tatsache möchte ich im Zusammenhang mit dem Himmelskreuz und der ersten Kartenkunde hinweisen: Wenn in der 9. Klasse das Gebirgskreuz

der Erde, in der 10. Klasse das Feldmessen und in der 11. Klasse schließlich die Kartenprojektionen behandelt werden, so kann man darin eine Parallele entdecken. Vielleicht kann dann in dieser Zeit, auf einer anderen Stufe freilich, den Kindern vieles wieder lebendig werden, was sie in der ersten Heimatkunde-Epoche im 4. Schuljahr erlebt haben. Auf der Grundlage des festen Erdkörpers, charakterisiert durch das Gebirgskreuz, wird die Oberfläche zunächst in einem kleinen Ausschnitt nun exakt kartographisch vermessen und dann gezeigt, durch welche Projektionsverfahren man versucht, angenähert richtige, ebene Bilder von der gewölbten Erdoberfläche zu gewinnen.

Solche Gedanken, die in rhythmischer Wiederholung von Jahr zu Jahr, aber auch in großen Abständen über mehrere Jahre hinaus den Stoff beleben und in einen harmonischen Zusammenhang bringen, können zur Befruchtung der erzieherischen Bemühungen an unseren Kindern in einer gesunden Weise beitragen.

## Was ist die Erde?

Dr. Günther Wachsmuth: Die Entwicklung der Erde. Kosmogonie und Erdgeschichte, ein organisches Werden. Philosophisch-Anthroposophischer Verlag am Goetheanum. 1950.

Forschungsergebnisse echter Geisteswissenschaft werden nie im Widerspruch stehen zu Forschungsergebnissen echter Naturwissenschaft. Aber was Naturwissenschaft in gegenwärtiger Zeit unter der Devise „Forschungsergebnis“ zur Darstellung bringt, ist oft genug nicht Tatsache, sondern Meinung über irgendein Phänomen. Die Meinungsbildung über irgendeinen Tatsachenkomplex wird nur allzuleicht mit diesem identifiziert. Dann aber kann selbst das einwandfreie geisteswissenschaftliche Forschungsergebnis, das wie jedes andere wissenschaftliche Ergebnis aus Beobachtung und Denken resultiert, mit einer solchen Meinung nicht in Einklang gebracht werden.

Naturwissenschaft muß durch sich selbst über den reinen Phänomenalismus hinausgehen, wenn sie zur Darstellung vergangener Epochen schreiten will, von denen die gegenwärtigen Erdenerscheinungen nur die stehengebliebenen Spuren sind. Ein sicherer Ausgangspunkt für das in dieser Richtung gehende Forschen ist die Beobachtung gegenwärtiger Veränderungsprozesse. Es scheint gegründet, von hier aus auf die Zustände der Vergangenheit Schlüsse zu ziehen. Insofern ist z. B. Ernst Haeckels Forschungsart eine durchaus berechtigte.

Wie aber, wenn das, was uns heute als totes Gestein der Erdrinde sich darbietet, in seiner Entstehung und Zusammenfügung gar nicht den nur physikalischen Gesetzen folgte, denen es heute allein bei seinen Veränderungen unterworfen ist? Dann muß eine andere Begriffsbildung einsetzen. Dann wird man das Primat des Geistes vor der Stofflichkeit, das Primat des Lebens vor dem Toten denken müssen. Dann muß Geologie zur Organik sich umwandeln.

Hier ist der methodische Ausgangspunkt von Günther Wachsmuths neuem Buch „Die Entwicklung der Erde“. Dieses Buch bildet den zweiten Band zu dem im Jahre 1945 erschienenen Werk: „Erde und Mensch, ihre Bildekräfte, Rhythmen und Lebensprozesse“ (Archimedes-Verlag, Kreuzlingen und Zürich). Ist in diesem ersten Bande gezeigt worden, wie die Phänomene es rechtfertigen, von Atmung, Zirkulation und Stoffwechsel beim Erdorganismus zu sprechen, so daß eine Anatomie und Physiologie der Erde gegeben werden kann, so wird in dem jetzt vorliegenden bedeu-

tenden Werk die Embryologie des Erdorganismus geschildert. Wachsmuth stützt sich hierbei auf die zahlreichen von Rudolf Steiner in Büchern („Geheimwissenschaft im Umriss“ u. a.) und Vorträgen gegebenen geisteswissenschaftlichen Forschungsergebnisse. Was die Geologie als Naturwissenschaft über Formationen, Schichten und Erdzeitalter auszusagen hat, wird hier zum erstenmal in ausführlicher, übersichtlicher und — beglückender Art in Einklang gebracht mit den Darstellungen der Geisteswissenschaft über die Erdvergangenheit. Besonders das dritte Kapitel von Wachsmuths Buch bringt wichtigste Hinweise auf geologische Zeitbestimmung und auf Entwicklungs- und Bildungsprinzipien der Erdrinde. Die Herauslösung des Mondkörpers aus dem Erdorganismus, ein Problem, dem die neuere geologische Forschung immer mehr Aufmerksamkeit zuwendet, wird hier im Zusammenhang mit einer atlantischen und pazifischen Polbildung der Erde in eindrucksvoller Weise als Gastrulationsprozeß anschaulich gemacht.

Es kann sich hier nicht um eine verkürzte Inhaltsbeschreibung des so reichhaltigen Buches handeln. Man muß das Werk selbst studieren. Man wird seine große Freude daran haben können. Der vorurteilsfreie Naturwissenschaftler wird dem Verfasser nur dankbar sein für dieses Werk. Der Geistesschüler wird nicht minder dankbar sein. Denn wer die gegenwärtig dargebotenen Weltentstehungstheorien kennt, wird Wachsmuths Buch als eine die Erkenntnis befreiende Tat anschauen.

Vor wenigen Jahren konnte man noch als „Forschungsergebnis“ in einer wissenschaftlichen Zeitschrift folgende Sätze lesen: „Aus der gegenwärtigen Expansion des Weltalls folgt, daß vor zwei Milliarden Jahren alle Massen des Universums auf kleinstem Raum gleichsam in einem Riesenuratom vereinigt waren, das damals, einer Superatombombe vergleichbar, explodierte. Wir sind die späten Nachfahren, die auf einem Fragment jener Explosion dahinfliegen. Bei dieser Urkatastrophe entstanden die chemischen Elemente und die kosmische Strahlung, heute die einzigen Zeugen der Ereignisse, die sich vor zwei Milliarden Jahren abgespielt haben.“ (Prof. Dr. W. M. Waldmeier, Zürich, in der Zeitschrift „Universitas“ Jahrg. I, Heft 5, August 1946.)

Einer solchen Blickrichtung gegenüber darf das Buch von Wachsmuth mit den Worten schließen:

„Die Erkenntnis der Ganzheit des Weltorganismus, des Wesenhaften, des sinnvollen Werdens der sich entwickelnden Erde, der Evolution in den Bereichen des Bewußtseins, der Lebensprozesse, der Formwandlungen als organischer Einheit, wird den Menschen zu anderen, seiner würdigen Antworten führen.“

Dem Lehrer, dem Erzieher sei um der wissenschaftlichen Sauberkeit, nicht minder aber um solcher Gesinnung willen, dieses Buch besonders empfohlen. Denn der Lehrer hat dem Kinde auf einer bestimmten Lebensstufe ein Bild von der Erdenentwicklung zu geben. Da ist es von entscheidender Bedeutung, welcher Art das Weltbild ist, das er selbst in seiner Seele trägt. Ist dieses Weltbild so geartet, daß darin Atome, chemische Elemente, kosmische Strahlungen usw. die einzigen konstituierenden Prinzipien sind, dann wird durch die Darstellung eines solchen Weltbildes dem Kinde mit Notwendigkeit der Trieb zur Zerstörung der sozialen Organisation einverleibt. Denn der Mensch als schöpferisches Geistwesen fällt aus diesem Weltbild heraus.

Wird aber ein Bild der Erdenentwicklung gegeben auf Grund der Darstellungen des Wachsmuthschen Buches, dann darf der Erzieher die Gewißheit haben, daß durch die Darstellung eines solchen Weltbildes die Keime gepflanzt werden können für eine echte soziale Tugend: die Selbstachtung. Und das sollte das Ziel aller Wissenschaft sein.

Georg Hartmann

# „Abenteuer mit Mensch und Tier“

Adolf Reichwein zum Gedächtnis

Das im Münchener Jugendverlag erschienene Buch obigen Titels enthält Erzählungen Adolf Reichweins, die uns das Gedächtnis seiner Freunde überliefert hat. Er gehörte zum Kreisauer Kreis, in dem sich die wichtigsten Widerstandsgruppen des 20. Juli zusammenfanden, um eine gemeinsame Basis zur Rettung der deutschen Aufgabe der Mitte zu erarbeiten. Unvergesslich ist seinen Freunden die Freude, mit der er aus diesen Gesprächen kommend berichtete: Die sozialistische Gruppe hat sich endlich Mensch zu Mensch zum Gespräch gestellt. Bisher mußten die Gespräche scheitern, weil uns nur marxistische Zitate entgegengehalten wurden; mit einer anonymen Doktrin lassen sich aber keine Übereinkünfte treffen. Jetzt aber haben wir es mit Individualitäten zu tun, die aus der Situation und für die gegenwärtige deutsche Lage zu handeln bereit sind — endlich haben wir es geschafft.

Der selbstverantwortliche Mensch, der sich den Entscheidungen stellt, der mutvoll und mit weltweitem Interesse erlebt, der überall auf den Menschen trifft, und in ihm ein Land oder eine Zeitsituation begreift — so tritt uns Reichwein auch in seinen Erzählungen gegenüber. Als er seine Weltreise antrat, leitete er die Heimvolksschule der Jenaer Zeißstiftung. Er fuhr von Amerika als Matrose nach China und Japan und brachte dennoch ein wissenschaftliches Werk über die Rohstoffwirtschaft der Welt nach Hause. Vorher hatte er eine Lapplandfahrt mit Arbeitern und Gesellen der Zeißwerke unternommen, auf der er jenen Hungermarsch durch die Öde des Nordens erlebte, von dem er berichtet. Alle anderen Erzählungen, von der See, aus Mexiko und den Vereinigten Staaten, entstammen dieser einen Weltreise. Sie sind nicht Literatur, sondern mündliche Überlieferung. Erinnerungen an lange Abende, an denen er jungen Menschen erzählte. Das macht die Frische und Farbigkeit dieser erlebten Bilder und Abenteuer aus.

Als persönlicher Referent und Freund des preußischen Kultusministers C. H. Becker, dessen Name in der Geschichte des deutschen Erziehungswesens mit zahlreichen freien und fortschrittlichen Versuchen verbunden bleibt, setzte er sich als Politiker und Pädagoge die Aufgabe, für die Belebung und Stärkung menschlicher Würde und Werte einzutreten. 1933 wurde er sofort entlassen. Statt einem Ruf an die Hochschule nach Istanbul zu folgen, übernahm er eine einklassige Volksschule in Tiefensee bei Berlin. Aus den Kammern der Gestapo, in denen er nach dreieinhalb Monaten Qual sein Leben ließ, drang zu seiner Familie und seinen Freunden wenig. Das Wenige zeigte den reinen, starken, in sich ruhenden Menschen. Seine spannenden Erzählungen, die wie Glanzlichter in eine menschlich erhellte Völker- und Erdkunde als Erzählstoff hineingehören, spiegeln ein solches Menschentum.

## Der Tod — die Liebe — das Leben

Heinrich Frieling: 1. Der Tod (Vergehen, Wandlung, Überwindung), 203 S.  
2. Das Mysterium der Liebe (Sexus, Eros, Agape), 120 S. 3. Das Leben (Werden, Wesen, Sinn), 244 S. — Verlag von Ernst Klett, Stuttgart 1948 und 1949.

„Das Problematische des Lebens ist nicht das Leben selbst, sondern der Mensch. Unser unbewußtes Leben kümmert uns höchstens an kranken Tagen; aber das Bewußt-

sein unseres Selbst bürdet uns die Last auf, das Leben zu gestalten, also selber etwas aus dem Leben zu machen. Daß wir dies als eine Aufgabe und noch dazu als eine schwere empfinden, beweist, daß das Menschsein selber ein Problem ist. Dieser Umstand beweist aber auch, daß es mit dem Menschsein etwas Besonderes auf sich hat, ja, daß der Ausdruck Menschsein eigentlich unrichtig gewählt ist; denn wenn dieses eine Aufgabe ist, ein Ziel, so kann unser Leben nur ein Menschwerden genannt werden. Es ist seltsam, daß uns dies alles erst dann bewußt wird, wenn wir erwachsen sind, wo wir doch glauben müßten, etwas geworden zu sein; der Mensch scheint aber erst dort zu beginnen, wo wir unser Leben selbst in die Hand nehmen und mündig werden. Vorher sind wir, danach werden wir — und solange wir sind, haben wir das Leben; wenn wir werden, müssen wir es gestalten.“

Mit diesen Worten aus der Einführung des „Lebensbuches“ kann man die Menschen rufen, zu denen Frieling sprechen kann: zu jedem, der seinem eigenen Leben und Schicksal oder dem Werden seiner Kinder mit Wachheit, Gestaltungswillen und Sehnsucht nach Sinn und Zuversicht gegenübersteht. Die drei aufgeführten Bücher bilden eine Trilogie; sie werden als drei Brückenpfeiler in die Wissenschaftlichkeit, Hilflosigkeit und Seelenarmut der Gegenwart eingerammt. Sie sind dort fest verankert. Der Verfasser ist selber Naturwissenschaftler und tief vertraut mit den natur- und seelenkundlichen Ergebnissen der Gegenwart. Zugleich aber hat er — durch Goethe und durch eine an Steiner geistbewußt gewordene Menschenerkenntnis — das andere Ufer erblickt, das Ufer der zeitlosen Gewißheit. Zu jenem Ufer baut er die Brücke, und er baut sie aus den Bausteinen, die ihm die Naturwissenschaft der Gegenwart in die Hand gibt, auch wenn sie selbst noch nicht der urbildlichen, geistig leuchtenden Kraft der Erscheinungen innegeworden ist, die sie beschreibt. So erlebt der Leser das Wunder der Wirklichkeit oder die tägliche Wirklichkeit des Wunders. Tod, Liebe und Leben steigen aus dem Reiche der Natur zu dem Sinnvollen auf, das sie im Menschen-dasein besitzen, wenn der Mensch wieder seiner wahren Natur bewußt geworden ist: inkarniert zu sein, gebunden zu sein an das Schicksal der Erde, ohne doch selber nur Erde zu sein.

Das vielseitige Material, das Frieling zusammengetragen hat, gibt er jedem Erzieher frei an die Hand — er deutet nicht aus, er deutet nur hin. Für das lebenskundliche, natur- und menschenkundliche Gespräch mit dem Heranwachsenden — sei es in der Familie, sei es im Unterricht aller Altersstufen — breitet er dieses Material der Zeit aus. Seine Sprache ist nüchtern, leicht faßlich und doch von dem dichterischen Schwung getragen, den eine innere Geistgewißheit zu geben vermag. Dadurch fesselt er nicht nur seinen Leser, sondern regt ihn zugleich an, den Quellen selber nachzugehen, aus denen jene Lebenszuversicht gewonnen worden ist. vK

## Das Problem der Generation

Das „Problem der Generation“ ist für den Erzieher eine tägliche lebendige Erfahrung. Wenn er den Überblick über eine größere Reihe von Jahrgängen hat, die seiner Pflege anvertraut sind und waren, wird er beobachten können, wie sich die Begabungen und Neigungen, die Art, die Welt zu sehen und sich in ihr zu fühlen, nicht minder der Tätigkeitsdrang und die Willensrichtung der Kinder für verschiedene Generationen sehr verschieden darstellen. In der intimen Arbeit der Schulstube kann der einsichtige Erzieher, der übernommene Schablonen verschmähnt, den Pulsschlag der Zukunft ab-



spüren, ehe die Eigenart der neuen Generation durch die Bildungselemente der älteren abgeschwächt oder überdeckt wird.

Der Historiker macht seine Erfahrungen mit dem „Problem der Generation“ an den Individualitäten, die stark genug sind, das Eigene durchzusetzen und dadurch im geschichtlichen Verlauf als Träger der kulturellen Weiterentwicklung auftreten. So entdeckte ein Literaturhistoriker, dem die Aufstellung einer Privatbibliothek aufgetragen war, daß sich die sinnvollste Ordnung ergab, wenn er die Autoren nach den Geburtsjahren zusammenstellte. Dabei fanden sich verwandte Persönlichkeiten in Generationsgruppen zusammen. Man braucht nur an das bekannte „Dramatikerjahr“ 1813 zu denken, in dem Hebbel, Otto Ludwig, Richard Wagner, Georg Büchner geboren sind. Zugleich gewahrt der Geschichtsforscher das Nebeneinander der verschiedenen Generationen in demselben Zeitraum als „Ungleichzeitigkeit“ des Gleichzeitigen. Dabei ergibt sich eine Vielschichtigkeit des Geschichtsbildes, eine Polyphonie der Stimmen, die einem nur flüchtig hinhörenden Ohre als scheinbare Akkordik klingen könnte.

In den ersten Jahrzehnten des zwanzigsten Jahrhunderts trat sicherlich im Zusammenhange mit der „Jugendbewegung“, die das Generationsproblem mit elementarer Kraft aufwarf — eine solche Art des geschichtlichen Sehens bei vielen Wissenschaftlern zugleich auf. Sie fand durch Wilhelm Pinder in seinem Buche „Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas“, das zuerst 1926 erschien, eine Formulierung, die weit über den engeren Rahmen der Kunstgeschichte hinauswirkte. Es gehört zu den Werken, in denen wie im Schein des Blitzes die Umriss von Zusammenhängen und Problemen erstmalig auftauchen, über die erst die forschende Arbeit eines ganzen Jahrhunderts das volle Licht ausbreiten kann. Da eröffnen sich Perspektiven von großer Bedeutsamkeit für die Anschauung des geschichtlichen Werdens überhaupt und für die Beurteilung der Rolle, welche die frischen Kräfte einer jeden Generation für den Fortschritt der Kultur spielen. Die Behutsamkeit und Sachlichkeit der Fragestellung und die Anwendung „anschauer Urteilskraft“ für geschichtliche Zusammenhänge machen das Werk zur Grundlage fruchtbarer Weiterarbeit. Die Perspektiven, die sich aus dem von Pinder vorgelegten Tatsachenmaterial und den von ihm durchdachten Gedankengängen ergeben, vertiefen und klären sich, wenn man die reale Wirksamkeit des Geistigen ernst nimmt und das vorgeburtliche Dasein des Menschen in den Bereich des Erkennbaren einbezieht.

Pinders Buch liegt jetzt in einer Neuauflage vor (der 4.), die der Verlag S e e m a n n herausgebracht hat. Man erfährt aus dem Vorwort, daß der Verfasser unmittelbar vor seinem Tode die Absicht hatte, an die Ausarbeitung des von ihm als skizzenhaft empfundenen Entwurfes heranzugehen. Man mag es bedauern, daß es dazu nicht mehr gekommen ist, wird sich aber auch eingestehen, daß gerade in der Genialität des ersten Wurfes ein besonderer Reiz und die starke Anregungskraft des Werkes beschlossen liegen.

R.

## Woher?

Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache von Ernst Wasserzieher,  
12. Auflage, Ferd. Dummlers Verlag, Bonn 1950.

Auf dem unsterblichen Grimm, auf Humboldt, Bopp und der vergleichenden Sprachwissenschaft aufbauend, hat Wasserzieher ein Nachschlagewerk geschaffen, in dem man sich festlesen kann wie in einem spannenden Buche. Dem eigentlichen

Wörterbuch geht eine Gliederung des Sprachgutes voraus. Hier werden Zusammenstellungen von Wort- und Bedeutungswandel, Lehnworte, Fremdworte, Modewörter, Wortverdrängungen, Metaphern usw. und auch entlegene Sprachen aufgezählt, die uns Wörter geschenkt haben. So wird man z. B. daran erinnert, daß wir den Zimt den Malayen, den Bonzen den Japanern, die Barke den Ägyptern, den Mais den Mexikanern, den Kandi den Indern und Sandale und Spinat den Persern verdanken. Für den Lehrer ist die Auskunft über die Herkunft unserer Worte aus den geschichtlichen Wurzeln der Sprache oft eine wesentliche Erhellung und Bereicherung — dieses Buch ist eine Hilfe für jeden Liebhaber der Sprache und für jeden, der solche erziehen will. Dabei ist es mit 8,70 DM für eine Hausbibliothek leicht zu beschaffen. vK

## „Die Bösen lade ich auch ein“

### Ein psychologisches Bild

Michael aus einem Vorort Hamburgs sieht erdenfest und gesund aus wie ein fröhlicher, kleiner Bauernjunge. Seiner gründlichen Beobachtung entgeht nichts so leicht; seine festen, kleinen Hände können praktisch zupacken. Bisweilen aber sieht man seine hellen Augen wie in einer anderen Welt weilen. Sie verdunkeln sich jäh, das Blut steigt ihm zu Kopfe, wenn er Geistwesen böser Art um die Köpfe der Menschen sieht. In der Schule erzählt er nichts davon, steckt höchstens den Kopf in meinen Rock: „Ich sehe wieder so oll.“ Aber die Mutter und das ältere Schwesterchen wissen, wie sehr er leidet, wenn sich die „Necker“ des Abends um sein Bettchen setzen. Mitunter, wenn zu Hause ein Rat am Platze ist, gibt er ihn mit der größten Selbstverständlichkeit: „Bei uns im Himmel macht man es so.“ Am Abend des ersten Schultages, bevor er glücklich einschlief, sagte er zur Mutter: „O du, das wußte ich ja, daß ich Gert dort wieder treffen würde.“ (Er hatte seinen Schulkameraden für diesmal auf Erden zum erstenmal gesehen.)

Eines Tages ist er mit mir allein in der Klasse, während die anderen Kinder zur Pause draußen sind. Er war einige Tage krank gewesen und wollte allerlei wissen. Plötzlich legte er seine Hand auf mein Knie: „Du, Frl. R., ich habe Hans-Peter gefragt, ob er zu meinem Geburtstag kommt. (Übrigens ist der Geburtstag erst im Winter.) Ich bin froh, daß er endlich einen Freund hat, weil er viel allein ist, (sein Gert wird vorläufig ausschließlich von einem Mädchen mit Beschlag belegt) und ich frage: „Ist Hans-Peter lieb?“ Er: „Ja, Hans-Peter ist lieb, aber die Bösen lade ich auch ein, dann werden sie gut.“ Strahlend voller Freude steht er vor mir. Ich denke: „Könnten wir lernen von dir!“ und sage: „Haben wir denn Böse hier? Wir haben doch keine!“ „Doch“, sagt er ganz fest, rennt wuchtig auf die Bänke zu, deutet feurig auf einen der leeren Plätze: „Hier sitzt ein Böser!“ und steht gleich strahlend wieder bei mir: „Den lade ich ein.“ — Er meinte einen Jungen, den der Schularzt als sozial gefährdet bezeichnete.

Frida Ragnit

*Für die Adventszeit  
und zur Vorbereitung der Weihnachtsfeiern  
erscheint ein neues Heft unserer Reihe*

LESEHEFTE DER FREIEN WALDORFSCHULEN

## Lateinische Weihnachtslieder mit Melodien

Altsprachliche Reihe Nr. 1

Die kleine Sammlung enthält 13 Lieder mit Noten; darunter sind einerseits allgemein bekannte Volkslieder aus dem 14. und 15. Jahrhundert, wie *Quem pastores laudavere*, *Psallite uni genito*, *Resonet in laudibus* u. a., andererseits auch einige ältere Kirchenhymnen mit gregorianischen Melodien, z. B. *A solus ortus cardine* und *Agnos cat omne saeculum*.

Am Schluß steht die Weihnachtsgeschichte nach Lukas und die Erzählung von den Drei Königen nach Mattheus in lateinischer Sprache.

Preis voraussichtlich DM. 0.50

*Das Heft erscheint Mitte November*

Wir bitten um frühzeitige Bestellung, damit wir bei Erscheinen  
schnellstens liefern können

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART

Adolf-Kröner-Straße 8

### Berichtigung

In der Einladung zur Subskription für „Machiavelli und Ludwig XIV.“ von Dr. Dr. Heyer (Erziehungskunst 1950, Heft 10, 3. Umschlagseite) ist folgendes richtigzustellen: 1. Der jetzt zu subskribierende 4. Band schildert geschichtliche Persönlichkeiten und Tatsachen von impulsierender Bedeutung für die gesamte neuere Staats- und Sozialentwicklung bis auf unsere Tage. 2. Der Versand erfolgt im Inland durch Nachnahme (während in das Ausland nicht durch Nachnahme geliefert werden kann).

Erziehungskunst, Monatsschrift zur Pädagogik Rudolf Steiners. Im Auftrag des Bundes der Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben von Ernst Bindel, Sophie Porzelt und Martin Tittmann. Schriftleitung: Stuttgart O, Hausmannstr. 44. Verlag Freies Geistesleben GmbH., Stuttgart O, Adolf-Kröner-Straße 8. Druck der Hoffmannschen Buchdruckerei Felix Kraus Stuttgart.

# DIE DREI

Zeitschrift zur Erneuerung  
von Wissenschaft, Kunst und sozialem Leben

Zwanzigster Jahrgang 1950

Die Hefte des laufenden Jahrgangs stehen jeweils unter einem besonderen Thema, dessen verschiedene Aspekte in größeren Aufsätzen behandelt werden. Jedes Heft wird eingeleitet mit einem Bericht über dieses Gebiet aus dem Vortragswerk Rudolf Steiners.

Aus dem Inhalt:

## Januar/Februar: Mensch und Welt

Ludwig Kleeberg, Zur Vorgeschichte der Anthroposophie in Deutschland / Sig. von Gleich, Goetheanistische Erkenntnis der Völkerseelen / Walther Cloos, Die Erde, ein Lebewesen / Dr. Fr. Schnurmann, Phänomenologische Beobachtungen am dreigiedrigen menschlichen Organismus / Dr. E. Schwesbch, Max Reuschle / Max Reuschle, Bild vom Kampf um die Erde / Dr. Dr. Karl Heyer, Grenzen des Staates.

## März/April: Dreigliederung des sozialen Organismus

Bernhard Behrens, Die Steuern im dreigliedrigen sozialen Organismus / Professor Dr. Folkert Wilken, Die Neugeburt der Menschenrechte / Ludwig Kleeberg, Der Arme Heinrich des Hartmann von Aue in seiner Bedeutung für die deutsche Sozialgeschichte / Walter Raü, Fragen des Nachwuchses in der Wirtschaft / Ernst Dabus, Betriebs- und Arbeitsgestaltung, eine wirtschaftliche und eine soziale Aufgabe.

## Mai/Juni: Probleme der Jahrhundertmitte

Fritz Götte, Das Eigentum / August Sigler, Moderne Gemeinschaftsformen / Prof. Dr. Folkert Wilken, Die Arbeitslosigkeit / Wilhelm Maag, Meteorologische Probleme in geisteswissenschaftlichem Lichte / Wladimir Solowjow, Über den Atomismus / Elisav Sankewitsch, Die Krise der gegenwärtigen Vererbungslehre und der Goetheanismus.

## Juli/August: Kunst und Kultur

Prof. Dr. Walter Andrae, Über das Entstehen uralter Städte / Prof. Dr. Ernst Buschor, Verehrung der Hera von Samos / Wolfgang Gessner, Vom neuen Bauen / Adelheid Petersen, Albert Steffen / Dr. Erich Schwesbch, Zum 200. Todestage Johann Sebastian Bachs / C. J. Bessenich, Fragmente.

## September/Oktober: Schlaf, Traum, Tod

Dr. Friedrich Husemann, Was hat die Anthroposophie zum Todesrätsel zu sagen? / Dr. Walter Bühler, Das Traumleben im Bewußtseinswandel der Menschheit / Dr. Rudolf Buber, Sind Mensch und Schicksal eine lebendige Einheit? / Ein Gedichtzyklus. Von Otto Rennfeld / Buchbesprechungen.

Jedes Heft umfaßt 64 Seiten, Bezugspreis halbjährlich DM 4.80, jährlich DM 9.60, einschließlich Postgebühren. Einzelheft DM 1.80. Zu beziehen durch alle guten Buchhandlungen oder direkt.

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN

Stuttgart O, Adolf-Kröner-Straße 8