



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt

Worte für Erzieher von Rudolf Steiner

Erster Chemie-Unterricht

Kind und Farbe

Stellungnahme zur „Sprechspur“

Schüleraustausch mit Holland

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 160 11 oder Konto 72 920 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

Worte für Erzieher, aus Vorträgen der Jahre 1919 bis 1924	<i>Dr. Rudolf Steiner</i>	225
Die Himmelsgaben, ein Sommerlied	<i>Martin Tittmann, Stuttgart</i>	228
Die erste Begegnung mit der Chemie, Skizze einer Unterrichtsepoche	<i>Dr. Helmut von Kügelgen, Stuttgart</i>	229
Über das Farbenerleben des Kindes	<i>Ewald Becker-Carus, Hamburg</i>	234
Die „Vieldeutigkeit“ der Laute. (Sprachwissenschaft auf neuen Wegen III.)	<i>Dr. Gerhard Matke, Stuttgart</i>	240
Die Sprechspur	<i>H. Murrel, Stuttgart</i>	245
Zeichen der Zeit		
„Umgestimmte“ Nerven	K.	249
Erfüllen unsere öffentlichen Schulen ihre Aufgabe? (Are Our Public Schools Doing Their Job?)	<i>Hilda Herklotz, Reutlingen</i>	250
Buchbesprechungen		
„Was braucht das kleine Kind?“ Anregungen für Eltern und Erzieher von Nora von Baditz	<i>Dr. Martha Haebler, Stuttgart</i>	253
Novalis	v. K.	254
Aus der Schulbewegung		
Schüleraustausch der Vrije School Den Haag mit der Freien Waldorfschule Marburg	<i>Paul Johannes Höll, Marburg</i>	254

Worte für Erzieher

aus Vorträgen der Jahre 1919—1924 von Rudolf Steiner

Die größte göttliche Offenbarung ist der sich entwickelnde Mensch.

*

Die Waldorfschul-Pädagogik will den Lehrer lesen lehren, aber nicht in einem Buche, nicht in einem pädagogischen System, sondern im Menschen selber.

*

Wie muß man dasjenige, was in der Menschenwesenheit gottgegeben drinnensteckt, nachdem der Mensch aus seinem vorirdischen Leben in das irdische Leben herabgegangen ist, im Menschen zur Offenbarung bringen? Das ist im Grunde genommen die Frage, die man zunächst abstrakt aufwerfen kann, die man aber konkret nur dann beantworten kann, wenn man eine wirkliche Erkenntnis des Menschen nach Leib, Seele und Geist zugrundelegt.

*

Man kann ablesen an der Menschenentwicklung aus wahrer Menschenkenntnis heraus dasjenige, was man von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr mit dem Kinde erzieherisch und unterrichtend zu vollbringen hat. Der Lehrplan muß eine Kopie desjenigen sein, was man in der Menschheitsentwicklung lesen kann.

*

Drei Tugenden gibt es, die der Erzieher im Kind zur Entfaltung bringen muß: *Dankbarkeit*, *Liebe* und *Pflicht*. In diesen Drei liegt das ganze soziale Verhalten beschlossen.

*

Die Pflicht durch Gebote zu früh entwickeln, führt zu keiner religiösen Innigkeit. Wir müssen vor allem in dem Kind Dankbarkeit und Liebe entwickeln, dann entfalten wir das Kind sowohl ethisch-moralisch in der richtigen Weise wie auch religiös.

*

Der Mensch ist gut seinem Urwesen nach, aber in ihm müssen die Kräfte erweckt werden, sich die Güte zu erhalten. Und der Mensch ist nicht von

Grund aus verdorben; aber er verdirbt, wenn man in ihm nicht die Kräfte erweckt, durch die er sich seine ursprüngliche Kraft erhalten kann.

*

Es gibt in der kindlichen sittlichen Vorbestimmtheit nichts Schlechtes, das in diesem Lebensalter, wenn man als Erziehender die nötige Einsicht und Energie hat, nicht — wenigstens in den meisten Fällen — auch ins Gute gewendet werden könnte. Man hat in bezug auf solche Dinge in der heutigen Zeit viel zu wenig Vertrauen in die sittlich-moralischen, seelisch-geistigen Kräfte der menschlichen Wesenheit.

*

Das Arbeiten in den verborgenen Kräften zwischen Kinderherz und Erzieherherz, das ist der wichtigste Teil der Methodik des Lehrens, und darin liegen die Lebensbedingungen des Erziehens.

*

Wenn man es künstlich darauf anlegt, daß die Kinder „spielend lernen“, dann wird man nichts anderes erreichen, als daß die Kinder als erwachsene Menschen zuletzt aus dem Leben doch ein Spiel machen.

*

Es ist ein vollständiges Verkennen der Menschennatur, wenn man nicht zugibt, daß die Sehnsucht, eine Autorität neben sich zu haben, zu den Grundkräften und Grundempfindungen des kindlichen Lebens vom 6., 7. bis zum 14., 15. Lebensjahre gehört.

*

Wenn wir das Kind gewöhnen, in der richtigen Weise zu uns als Lehrer, als Erzieher zu stehen, und hinzunehmen die Wahrheit, weil wir sie als Autorität vertreten, gerade dann bereiten wir das Kind in der richtigen Weise vor, später im Leben ein freies, ein selbständiges Urteil haben zu können.

*

Echte Kunst ist etwas, was den Menschen wachsen, gesunden und gedeihen macht. Echte Kunst war immer ein heilbringendes Zaubermittel.

*

Gerade um das Kind körperlich stark, kräftig und ohne Hemmungen zu machen, muß man im kindlichen Alter den Körper auf dem Umweg der Seele und des Geistes finden.

*

Denn das ist das Geheimnis der Menschenentwicklung: was auf einer bestimmten Stufe des Lebens geistig-seelisch ist, wird später physisch, offenbart sich physisch.

*

Es ist notwendig, das künstlerische Element überhaupt in der Kultur nicht so bestehen zu lassen, daß es wie eine Luxusunterhaltung neben dem ernstesten Leben einhergeht, sondern es so zu nehmen, daß es überall als eine göttlich-geistige Gesetzmäßigkeit Welt und Mensch durchdringt.

*

Künstlerische Erziehung wird eine Willenserziehung sein, und von der Erziehung des Willens hängt ja alles ab.

*

Das ist die wahre Sittlichkeit: den Gott in der Welt gegenwärtig machen zu können; allein das führt den Menschen zur Sittlichkeit, was seine Natur hinweghebt *über* die Natur, was seine Natur erfüllt von göttlich-geistigem Dasein.

*

Begriffe belasten das Gedächtnis; anschaulich Künstlerisches bildet das Gedächtnis; Willensanstrengung, Willensbetätigung befestigt das Gedächtnis. Das sind die drei goldenen Regeln für die Gedächtnisentwicklung des Kindes.

*

Das wollen wir als ein besonderes Ingrediens im Unterricht, in der Erziehungskunst der Waldorfschule auch befolgen, was wir für notwendig halten, weil es wahr ist, was jeder wahre Künstler auch gefühlt hat: daß die Kunst nicht bloß etwas vom Menschen Erfundenes ist, sondern ein Gebiet, in dem der Mensch auf einem anderen Niveau, als durch das sonstige Begreifen, in die Geheimnisse der ganzen Welt überhaupt hineinzublicken vermag. Erst in dem Momente, wo der Mensch begreifen lernt: die Welt selber ist ein Kunstwerk, wo der Mensch begreifen lernt, in alle Natur und alles Naturgeschehen so hineinzuschauen, daß er in der Natur eine schöpferische Künstlerin sieht, erst in dem Momente ist der Mensch auf dem Wege, auch zur religiösen Vertiefung hinaufzudringen.

*

Was wäre schließlich alles Sichfühlen und Erkennen und Wirken in der Menschengemeinschaft, wenn es sich nicht zusammenschließen könnte in der heiligen Verpflichtung, die sich gerade der Lehrer, der Erzieher auferlegt, indem er seiner besonderen sozialen Gemeinschaft mit dem werdenden, dem aufwachsenden Menschen, mit dem kindlichen Menschen einen im allerhöchsten Sinne so zu nennenden Gemeinschaftsdienst einrichtet! Alles das, was wir schließlich vom Menschen und von der Welt wissen können, — recht fruchtbar wird es erst, wenn wir es lebendig überführen können in diejenigen, welche die soziale Welt gestalten werden, wenn wir nicht mehr mit unserer physischen Arbeit dabei sein können.

Alles das, was wir künstlerisch vollbringen können, es wird doch erst ein

Höchstes, wenn wir es einlaufen lassen können in die größte Kunst, in der uns unvollendet der lebendige Mensch übergeben ist, den wir bis zu einem gewissen Grade künstlerisch, erzieherisch zum vollendeten Menschen machen sollen.

Und ist es nicht schließlich eine höchste, heilige religiöse Verpflichtung, das Göttlich-Geistige, das ja in jedem Menschen, der geboren wird, neu erscheint und sich offenbart, in der Erziehung zu pflegen? Müssen nicht alle unsere heiligsten, gerade dem religiösen Fühlen gewidmeten Menschheitsregungen zusammenfließen in dem Altardienst, den wir verrichten, indem wir herauszubilden versuchen im werdenden Kinde das sich als veranlagt offenbarende Göttlich-Geistige des Menschen!

Lebendig werdende Wissenschaft,
Lebendig werdende Kunst,
Lebendig werdende Religion,

das ist schließlich Erziehung, das ist schließlich Unterricht.

Die Himmelsgaben

Ein Sommerlied

*Was singen die Vögel in Busch und Baum,
Noch ehe die Sonne erwacht?*

*Sie wollen erzählen den holdesten Traum
Aus der eben vergangenen Nacht:*

*Wir flogen und wir schwangen
Um Gottes Weltenthron,
Da haben wir jubelnd empfangen
Aus Gottes Mund
Im Weltengrund
Den allerseligsten Ton.*

*Was flüstern die Knospen am Rosenstrauch,
Wenn sie leise sich öffnen dem Licht?*

*Sie sagen dem spielenden Morgenhauch
Ein liebliches, zartes Gedicht:*

*Wir wuchsen und wir trieben
In Gottes Himmelsluft,
Da nahmen wir aus der lieben
Gottvater-Hand
Im Sonnenland
Den allersüßesten Duft.*

Martin Tittmann

Die erste Begegnung mit der Chemie

Skizze einer Unterrichtsepoche

Helmut von K ü g e l g e n

Der Gedanke des Epochenunterrichts, wie er an den Waldorfschulen seit ihrer Begründung gegeben wird, beginnt sich durchzusetzen. Die Kommentare der neuen Württembergischen Unterrichtsordnung beziehen sich auf das Beispiel der Waldorfschulen und raten wenigstens für einige Fächer das konzentrierte Behandeln des Stoffes in mehrwöchigen Unterrichts-epochen an. Auch in Bayern sind, allerdings ohne das Vorbild zu erwähnen, für einige Fächer Epochen eingeführt worden; die Eltern wurden durch die Presse darauf vorbereitet, daß ihre Kinder einmal drei Wochen lang in einem Sachgebiet den Schwerpunkt ihrer Arbeit haben würden. In einigen Gebieten Norddeutschlands ist ebenfalls der zerstückte Stundenplan — zumindest in den Volksschulen — dem „Gesamtunterricht“ gewichen, d. h. der Lehrer hat die Freiheit, in lebensgemäßer Weise bisher getrennte Fächer ineinanderzuflechten.

Die Schilderung des Aufbaues einer Epoche wird deshalb auf immer mehr und mehr Anteilnahme stoßen. Die folgende Skizze einer Chemie-epoche verfolgt noch einen weiteren Zweck: Es ist für den Lehrer immer anregend, zu betrachten, wie es ein anderer angepackt hat, wenn er eine eigene Epoche vorbereitet — und diejenigen Eltern, die den wissenschaftlichen Unterricht ihrer Kinder mit einigen Bildern und Gedanken begleiten wollen, mögen ebenfalls Anregungen finden. Eine Epoche gelingt nur in der Zusammenarbeit von Lehrer und Klasse, d. h. aus der schicksalgegebenen Situation und den Fähigkeiten beider. Darum gibt es keine Normen. Die Epoche ist daher immer persönlich gestaltet, kann vor den Kindern wie ein kleines Kunstwerk erstehen. Hier sei versucht, etwas von diesem lebendigen Vorgang anzudeuten.

Im 13. Lebensjahr (7. Schuljahr), wenn die Kinder an die Schwelle des dritten Jahrsiebents und der Pubertätszeit herankommen, müssen ihre Interessen immer kraftvoller ausgeweitet werden. Sie sind nun in der Lage, Gegenstände zu erfassen, die nicht mit dem Menschen unmittelbar verbunden sind; aber noch ist es nicht geraten, die innere Bildhaftigkeit aller Stoffbehandlung zu verlassen. Gerade wenn die Kinder in die soziale Umwelt hinausgeführt werden, müssen die Abstraktionen vermieden werden, die sie nur lernen, aber nicht erleben können. Aus diesem Grunde ist auf manches verzichtet worden, was in den öffentlichen Lehrbüchern am An-

fang der Chemie steht: Wir sind noch ganz ohne chemische Formeln angekommen — wir haben die Schilderung einzelner Grundstoffe (chemischer Elemente) vermieden und sind übergeordneten Prozessen gefolgt. — Wir haben das Wasser noch als eine Einheit behandelt und seine Zerlegung in Wasserstoff und Sauerstoff für später aufgehoben. — Bei der Luft ist es etwas anderes. Die Kinder kennen den Unterschied von verbrauchter und guter Luft; sie wissen schon aus der Pflanzenkunde, daß mit Hilfe des Sonnenlichtes die Pflanze sich vor allem aus der Luft heraus aufbaut. So mußte für das Gemisch Luft die Zerreißung eines bisher als einheitlich empfundenen „Elementes“ in die neuen „chemischen Elemente“ jetzt erfolgen. Daß hiermit schon ein gewaltiges Rtteln an den Gegebenheiten der Kinderwelt stattfindet, muß man sich klarmachen und auch die Kinder bewußt erleben lassen. Die „Ernährung“ der Flamme und der Aufbau der Pflanze aus der Luft sind staunenswerte Wunder. Mit diesem Staunen vor dem Wunderbaren in den einfachen Lebens tatsachen ist der rechte Begleiter in die Verarmung der Abstraktionen gegeben. Erregende Versuche, die das Kind nicht durchschauen oder nicht miterleben kann, bei denen es bloß vor Staunen verstummt, verwirren nur und schaffen die verderblichen Erregungen der Sensation.

Wenn die Chemie nicht mit den isolierten Grundstoffen, sondern mit sich vollziehenden Prozessen beginnt, so wird auch in diesem Fache der gleiche Weg gegangen, der sich in der künstlerischen Erziehungsmethode auf allen Gebieten als fruchtbar erweist: Die Tätigkeit steht am Anfang, Gefühl und Erlebnis begleiten sie, der Begriff kommt zuletzt. So steht in der Wortlehre das Tätigkeitswort am Anfang, dem dann Eigenschaftswort und zuletzt das Hauptwort folgen. Der ablaufende Prozeß übermittelt dem Kinde ein Bild, in dem sich der Begriff verbirgt. Und zwar ein lebendiger, keimkrftiger, „unfertiger“ Begriff, der mit dem Kinde wachsen kann und sich klären und ausbreiten wird. Aber die Begeisterung des ersten Kennenlernens vermittelt eine menschlich-moralische Grundlage für alle späteren Stufen, die nie mehr verlorengeht. Man darf nicht vergessen, daß diese ersten Erlebnisse fast unauslöschlich sind und im Guten wie im Bösen zu Lebensbegleitern werden. Darum ist auch die Beziehung der chemischen Prozesse zu Vorgängen im Menschen immer wieder aufgesucht worden, weil das kindliche Interesse in der „Menschenerkenntnis“ gipfelt. Auf der anderen Seite wurden die Beispiele möglichst aus dem täglichen Leben gewählt und zielen auf ein Verständnis der technischen und wirtschaftlichen Verhältnisse, weil hier ein Weg zu sozialem Verständnis gegeben ist, der durch keine Ermahnungen und theoretischen Zusprüche zu ersetzen ist.

Die Verbrennung*

Der Herr der Elemente, das gewaltige, verwandelnde, schaffende Feuer, vermittelt der kindlichen Seele ein Urbild der den Stoff ergreifenden Weltenkraft. Daß es mehr als Flamme, daß es ein Weltenprinzip ist, eine Gebärde des Schöpfers, war das Ziel der Darstellungen des ersten Teiles dieser Epoche. Nur wenige allgemeine Grunderkenntnisse sollten herausgearbeitet werden — diese aber gründlich und erlebniskräftig. Mit dem Entzünden eines Streichholzes und genauer Beobachtung und Schilderung der Flamme wurde begonnen. Danach wurden Papier, eine Kerze, Holz und dürres Laub, Fett, Brot, Zucker, Gummi, Alkohol, Petroleum und später auch die Gasflamme entzündet. Aus der Anschauung ergibt sich: nach oben heben sich Wärme, Licht, Rauch, Dampf, Gerüche, Ruß. Dampf und Ruß aber schlagen sich wieder nieder, sie gehören mehr zu dem, was als das Schwere, Gestaltlose, als Asche, niedersinkt. Diese ist ganz und gar verwandelter Erdenstoff. Die Kraft des Feuers hat zertrennt, was im Lebendigen vereint war. Denn die Überlegung lehrt, daß *alles, was wir verbrannten, den Reichen des Lebendigen entstammt*. So führen wir zu den ersten Grundsätzen hin, die fortan den Chemieunterricht begleiten können: *Das Feuer scheidet die Stoffe — Alle aus dem Lebendigen aufgebauten Stoffe sind brennbar*.

Daß in der Flamme nur ein Bild, nicht das Wesen des Feuers gegeben ist, wird deutlich, sobald wir Gegenstände so in die Flamme halten, daß sie von ihr nicht ergriffen werden können: z. B. Kupfervitriol in einem Reagenzglas. Die blaugrünen, von den Kindern geliebten Kristalle zerfallen zu einem gestaltlosen, aschenartigen, weißlichen Pulver — Wasserdampf geht fort. Das Feuer hat auseinandergerissen — aber einige Tropfen Wasser lassen die grünblaue Färbung zurückkehren, und aus der Lösung entstehen wieder die Kristalle. Wieder wird ein Grundsatz angelegt, der seine bleibende Bedeutung behält: *So wie das Feuer die Stoffe scheidet, werden sie durch das Wasser wiederum zusammengeführt*. Die allesverbindende, selbstlose, lebenspendende Elementarkraft des Wassers klingt an. Die vier Elemente waren den Kindern bisher als Grundlage der Reiche der Natur bekannt, jetzt sehen sie sie in einem neuen Lichte. Hier ist ein Beispiel, wie sich Begriffe ausweiten und verwandeln. Als Kräfte, als Erreger von Prozessen, die die Schöpfung durchwirken, werden die Elemente nun erlebt. *Die Schwere, das Sich-Zusammen-Ballen und Nieder-Sinken des Festen, das In-den-Raum-Hinausfliehen und rasch Sich-Ausbreiten des*

* Den Aufbau und die Durchführung der Epoche verdanke ich den Anregungen des verstorbenen ersten Schularztes und Chemielehrers der Waldorfschule, Eugen Kolisko, und seinem jetzt in der Oberstufe unterrichtenden Schüler Alfred Schmid.

Gasförmigen (z. B. im üblen Geruch des verbrannten Gummis) sind als Grundakkorde angeklungen.

Die Destillation des Holzes sollte nicht vorgeführt werden, ohne daß den Kindern das Wachstum und Leben der Waldbäume in einer Freude entzündenden Schilderung vor die Seele gestellt wird: Die Lichtfülle in einem frühlingshaften Buchenwald; wie das Niedersteigen von Sonnenhelligkeit und Wärme das Leben erweckt. In der durchsonnten und erwärmten Luft, mit Hilfe des allverbindenden Wassers, das im trockenen Holz fast nicht mehr zu finden ist, legt der Baum Jahresring um Jahresring an. *Alles Lebendige nimmt Licht und Wärme auf* — und diese gibt es, wenn das Feuer eingreift, wieder ab. Im Ofen heizen wir mit den Sonnenspenden, die vor langen Zeiträumen in den dann verkohlten Pflanzen angesammelt worden sind. — Wie die Feuerkraft Schritt um Schritt die Scheidung vollzieht, wird in der Destillation sichtbar. Die in einer Eisenröhre erhitzten Buchenstücke werden schwarz und schwinden dahin. Das Fortgehende wird abgeleitet: in einer Waschflasche sammelt sich der flüssige Holzteer, am Ende der Leitung strömt etwas aus, das ich anzünden kann. Der Zusammenhalt des Festen muß aufgelöst werden, denn Flamme bilden kann nur das Gasförmige; auch bei der Kerzenflamme läßt sich das jetzt beobachten. Dabei kann eine Feuerflamme nur bei Hinzutreten der Luft entstehen (Kohlenmeiler).

Ein einfacher Versuch stellt dar, daß zur Verbrennung mit Flamme Luft notwendig ist, ja daß die Feuerkraft das „chemische Gemisch Luft“ zertrennt, um mit einem Teil desselben die sichtbare Flamme zu ernähren. Über eine auf Kork schwimmende Kerze wird ein Glasgefäß gestülpt. Nach kurzer Zeit verlöscht die Flamme — das Wasser dringt in den leer gewordenen Raum ein und füllt etwa ein Fünftel aus: die Lebensluft der Flamme ist verbraucht, so wie auch wir in einem abgedichteten Raum ersticken würden. Da immer einige Kinder an dieser Stelle den Namen Sauerstoff kennen und nennen, wird man darauf eingehen, ohne allerdings jetzt schon zu erklären, warum dieser Name gewählt worden ist. —

Wenn wir nun weitere Erscheinungen der Verbrennung vorführen, gehen wir in das Reich des „Unlebendigen“ über. Dabei erhebt sich allerdings die Frage, ob es nicht eine Zeit und eine Entwicklungsstufe der Erde gegeben hat, wo diese Stoffe im Lebendigen herangewachsen sind wie Kohle in Pflanzen. Diese Frage soll gar nicht beantwortet werden. Gerade in der Anfangschemie wird man viele Fragen aufwerfen und offenlassen. Die Kinder müssen in diesem Alter lernen, Fragen zu stellen, aber auch, den Fragen gegenüber Geduld zu haben. Nicht beantwortete, aber herzlich erlebte Fragen sind für die *Ausbildung* der kindlichen *Seelenfähigkeiten*

sogar fruchtbarer als Antworten, die nichts als fertige, abgeschlossene Begriffe (Abstraktionen) sind, an denen bis zum Lebensende nicht mehr gerüttelt wird. Ein innerliches Lauschen, eine Anspannung und Strebsamkeit der werdenden, zukunftsweisenden Kräfte wird dadurch bewirkt. Das Kind lernt Interesse zu haben, Interesse zu pflegen. Denn der Reichtum der wunderbaren Schöpfung tut sich nur vor dem auf, der in sich den Reichtum an Fragen und Ansprüchen trägt.

Eine Stahlklinge läuft farbig an im Feuer. Das rote Kupfer überzieht sich mit einer dunklen Schicht, während die Flamme grün aufleuchtet, doch verbrennen können die Metalle erst, wenn viel mehr Luft hinzutreten kann. So nehmen wir pulverisierte Metalle, bei denen die kleinsten Teile luftumgeben sind. Eisenfeilspäne brennen in rötlich-gelbem, warmem Sprühregen auf — Zinkpulver läßt die Flamme in fahlem, gespenstig-hellem Grünblau aufleuchten. Diese Färbung ist mit keiner der bisherigen Flammen zu vergleichen. Aluminiumpulver blitzt nun schon in einem grellen, weißen Licht auf, das in unseren Augen schmerzt. Noch greller, noch mehr seine Herkunft aus einer fremden Welt verratend, blitzt das Magnesium auf. Ein Pulverhäufchen glüht — durch die Luft geworfen vergeht es in einem Flammenball. Bei allen Metallverbrennungen bleibt eine bröselige Asche zurück.

An dieser Stelle ist noch nicht ausführlicher auf die Metalle eingegangen worden — nur das Eisen, dessen Flamme dem Feuer des Lebendigen noch so nahekommt und an dessen Funkensprühregen sich die Kinder nicht satt sehen können, wurde ausführlich geschildert. Seine irdische Allgegenwart, vor allem seine einzigartige Bedeutung im Lebendigen, im menschlichen Blut, wurde den Kindern eingehend vor Augen gestellt. Die im Herbst begonnene Epoche ließ mit der Schilderung der Bewußtseins- und Willenskräfte erweckenden Eisenkraft im Blute das Michaelsmotiv von einer unerwarteten Seite her anklängen.

Ein zweiter „Exkurs“ — beide wurden in Hausaufsätzen verarbeitet — verband unsere chemischen Erkenntnisse mit den historischen Taten des Menschengenies, dem wir die Entwicklung unserer Zivilisation verdanken. Eine Szene aus dem noch Gaslicht-erleuchteten Laboratorium von Robert Bunsen trat, dramatisch-spannend erzählt, und von der Begeisterung der Anfangszeit unserer Technik durchweht, vor die Kinder hin. Bunsen zerlegte die Gasflamme in die Licht- und die Wärmeflamme. Nach seinen Angaben baute sein Techniker den Bunsenbrenner, der durch Luftzufuhr die Heizkraft außerordentlich vermehrte. Bis zu unserem Gasherd hin — auch der Feuerstein des Gasanzünders ist nach den Metallverbrennungen erklärbar — und bis zur Gebläseflamme beim Schweißen danken wir die Er-

leichterungen unseres täglichen Wirtschaftens den einfachen Entdeckertaten Bunsens. Wenn man seine Bedeutung für die Entwicklung der Chemie, der Spektralanalyse usw. andeutet, spannt man wieder den Bogen in die Zukunft und bereitet die Aufnahme von erst nach Jahren kommendem Unterrichtsstoff vor. (Wird fortgesetzt.)

Über das Farbenerleben des Kindes

Von Ewald Becker-Carus

Jede Farbe hat eine eigene Wirkung auf den Menschen, auf das menschliche Auge, wie auch auf die Stimmung der Seele. — Blau und Gelb wirken in ganz verschiedener Weise auf das Leben ein. Im Gelben fühlen wir uns dem Licht näher, das Blau, in seinen dunklen Abstufungen läßt uns die Finsternis ahnen. Eine schöne Bläue läßt uns ruhig sein und kann eine stille Sehnsucht wachrufen. Das Gelb hat immer etwas vom Licht in sich, das uns mit Lebhaftigkeit begrüßt und erfüllt, wie es in seiner Steigerung zum Orange und Rot geradezu höchste Aktivität weckt und uns belebt. Mit welcher Bewunderung erlebt der Erwachsene bei tieferer Betrachtung des reinen Rot die höchste aller Farbenscheinungen. Sie kann empfunden werden als die über Orange und Rot geführte Steigerung des Gelben auf der einen Seite, und als die über das Violett ins Rot geführte Intensivierung des Blauen auf der anderen Seite. (Vergl. Goethes Farbenlehre.) Es vollzieht sich da anschaulich das Seltsame, daß zwei einander entgegengesetzte Pole zusammentreten, die sich zu einer Vereinigung nach und nach selbst vorbereitet haben.

Das Kind hat zu den Farben ein wesentlich anderes Verhältnis als der Erwachsene. Es kann nicht Abstand nehmen von seinem Farberleben, sondern wird vom Farbwesen elementar ergriffen.

Das gesunde kleine Kind mit unbefangenen Sinnen ist ursprünglich dem Rot in besonderer Weise zugetan. Es greift nach dem roten Gegenstand unter vielen anderen und liebt den roten Ball über alles; es kann sich nicht sattsehen am Rot. Diese Verbundenheit hat ihren guten Grund: das Kind erlebt an dieser Farbe ein Wachwerden, ein Sich-Verbinden mit der Welt. Es ist ihm beim Anschauen des Rot, als würden alle Kräfte geweckt, und sie lösen unmittelbar seine Gliederbewegung aus. Es freut sich, es hüpf und möchte mit dem Rot sich bewegen. Wenn man das Verhältnis des jüngeren Klein-Kindes zu den Farben verstehen will, ist es wesentlich, die Gleichzeitigkeit des Farbenempfindens und des Reagierens der Glieder als eine wirkende Einheit zu erfassen.

Das Farbige tritt in der reinsten und gleichsam unstofflichen Erscheinung im Weben des Atmosphärischen auf. Jede auf das Stoffliche aufgetragene Farbe ist dieses Wesens schon entkleidet. Rudolf Steiner hat wohl aus diesem Grunde geraten, das Kind mit flüssigen Farben malen zu lassen. Dadurch entfernt es sich nicht so stark von der webenden Bewegtheit des Farbigen und wird bewahrt vor einer vorzeitig ins Zeichnerisch-Abstrakte führenden Verwendung, zu der die festen Tuscharben verleiten. Mit flüssiger Farbe und breitem Pinsel geht das Kind nicht so leicht ins Lineare, sondern es lebt sich auf der Fläche aus. Schauen wir auf solches Malen der 6—7jährigen Kinder, wie sie mit dem Pinsel eintauchen und die Farbe auf die Fläche bringen, so ist auffallend, wie rein und klar eine Farbe neben die andere gesetzt wird. Fast ohne Übergänge leuchten da reines Rot, liches Gelb und Blau nebeneinander. Das Kind taucht gleichsam in jeder Farbe unter und geht in die Bewegung über, die es in innerer Einheit mit der Farbe erlebt. Wie der Fisch im Wasser ganz im Flüssigen lebt, so ist das jüngere Kind elementar der Farbe hingegeben. Auszusagen vermag jedoch das Kind über die Farben und ihre Wirkungen noch nichts. Die Fähigkeiten dazu entwickeln sich erst später. Sie können erst dann auftreten, wenn das kindliche Seelenwesen nicht mehr in die Umwelt ergossen ist, sondern beginnt, sich in sich selbst zu erfüllen und der Außenwelt gegenüberzustellen. Dieser Verinnerlichungsprozeß vollzieht sich erst allmählich gegen das 9. Lebensjahr hin.

Das 6- oder 7jährige Kind malt bei uns im Unterricht im ersten Schuljahr aus einer Stimmung heraus, in der die Farben selber wie Märchengestalten handeln, leiden und überwinden. Es taucht mehr instinktiv den Pinsel in *die* Farbe, die seiner individuell empfundenen Verfassung entspricht. Aus innerer Beengtheit, wie es die Märchensituation ergibt, trägt es die Farbe auf die Fläche. Aus der Stimmung dieser Farbe, die das Kind ganz durchwebt, fließt die malende Gebärde. Sie ist bei jeder Farbe anders und zeigt sich auch in mannigfaltigen Abstufungen je nach der Art der Kinder.

So wird z. B. ein Choleriker das Blau viel satter aufsetzen als ein Melancholiker, dagegen wird der Melancholiker, weil er die Farbe inniger erlebt, zu feineren Abstufungen kommen.

Das strahlende Gelb ist eine Wirkung, die in ihrer Helligkeit die Kinder aufjauchzen läßt. Sie sind dem Verstrahlen in der Bewegung hingegeben. Leuchtenden Auges blicken sie — in der Fläche des Gelb — hierhin, dorthin.

Beim Malen des Blau werden die Kinder merklich ruhiger. Eine ganze Klasse wird still; es ist zu sehen, daß von den Kindern langsamer geatmet

wird. Verträumt schauen Einzelne in den blauen Grund ihres Blattes. Und wieder anders ist es beim Rot und bei den anderen Farben. Gelegentlich entstandene Mischungen einzelner Farben werden beim 6- und 7jährigen Kinde noch kaum beachtet oder beim Malen nicht weiter verfolgt. Die Freude daran wacht erst allmählich auf und wird zu einem besonderen Erlebnis um das 8. und 9. Lebensjahr. Dann aber sieht es das Mischen der Farben nicht wie der Erwachsene im ästhetischen Sinn von außen an, sondern ist selber im Vorgang des Mischens darinnen und fühlt sich elementar jeder einzelnen Farbe verbunden. Das ist ein bedeutsames Erlebnis für das Kind, und der Erwachsene muß sich mühen, das in rechter Weise zu sehen und zu verstehen, was sich bei diesem Vorgang im kindlichen Seelen Grunde abspielt. Die Farben offenbaren dem Kinde die Welt. Hat sich das Kind zuerst z. B. der Stimmung des Blau hingegeben, so bedarf es nun eines kraftvollen Entschlusses, diesem Blau ein Gelb gegenüberzusetzen und die beiden Farben so gegeneinander zu führen, daß sie sich gegenseitig durchdringen. Während so das Grün entsteht, spielt sich eine Offenbarung im Empfinden des Kindes ab. Jede der beiden ersten Farben gibt etwas von dem auf, was sie für sich selbst ist: Blau sein In-sich-Weben, Gelb sein reines Leuchten. Beide entgegengesetzte Stimmungen führen zu dem Finden eines Neuen, das im Grün angeschaut wird. Beim Erfassen dieser Situation erlebt das Kind eine Realität in einer für den Erwachsenen kaum vorstellbaren Eindringlichkeit. Es ist das reine Phänomen der Farbe. Im Anschauen des Prozesses, wie sich Blau und Gelb verbinden und aus sich ein Grün hervorgehen lassen, ahnt das Kind empfindend etwas von jenem Vorgang, in dem es selbst noch darinnen steht, und durch den sich in dem Hineinwachsen der Menschenseele in ihr individuelles Erdenleben ein Himmlisches mit einem Irdischen verbindet.

Zunächst wird diese Malaufgabe sehr verschieden gelöst. Ein Melancholiker etwa führt die beiden Gegensätze nur zaghaft zueinander, und nur ein schmaler Streifen Grün entsteht. Ein Choleriker wird dagegen unter Umständen die Farben energisch auf breiter Fläche zueinanderführen. Wird diese Übung mit immer neuer Themenstellung häufiger durchgeführt, so stärken sich im Kind die Fähigkeiten zum gesunden Aufwachen ins Irdische hinein.

Die Freude am Mischen der Farbe wird eine immer deutlichere Lebensäußerung beim Kinde bis zum 9. Lebensjahr hin. Was an immer neuen Farbschöpfungen und Bildern vom Kinde herausgestellt wird, das ist für den Erwachsenen, der darin als in einem Schaffensprozeß zu lesen versteht, eine Wunderwelt. Es spiegeln sich darin auch leibliche Lebensvorgänge der Kinder.

Nach dem 9. Jahr ist das Malen ein pädagogisches Mittel, um das Erleben der Außenwelt zu vertiefen. Ein Beispiel für eine bestimmte Malaufgabe in einem 12. Lebensjahr kann aus der Pflanzenkunde gegeben werden. In der Botanik hat das Kind die Pflanze angeschaut und gefunden, daß es ihr Wesen erst recht zu erfassen imstande ist, wenn es all das zeitliche Nacheinander zusammensieht. Da wird hingeschaut auf den Keim, dann auf den Sproß, wie er aus der Erde kommt und sich dem Lichte zuwendet. So wie das Licht von oben in das Dunkel der Erde hineinwirkt, sproßt und sprißt ihm im Frühjahr wie mit grünen Strahlen von unten aus der Erde die Pflanze entgegen. Am Stengel nach oben entfaltet sich Blatt um Blatt. Dann aber erfolgt ein Innehalten und wie eine Überraschung entfaltet sich über dem Laubwerk die farbige Blüte, die mit verwandelten Blättern sich dem Licht öffnet. Sie ist eine Steigerung, bewirkt durch das Siegen der Licht- und Wärmekräfte über Dunkelheit und Schwere. Und im Sonnenfeuer reift dann die Frucht, die dem mütterlichen Schoß der Erde zufällt. Alle diese Verwandlungsvorgänge miteinander in ihrem zeitlichen Ablauf sind erst die ganze Pflanze. Was das Kind an der einzelnen Blume in einem bestimmten Augenblick sieht, ist jeweils nur ein Ausschnitt aus deren Sein und Werden. Den gesamten Prozeß dieses Werdens kann nun das Kind im Malen mit flüssigen Farben innerlich durchschreiten, und er wird ihm im Entstehen des Bildes nacheinander räumlich anschaulich. So bildet es im Blau das Dunkel der Erde, die als feste Kruste daliegt. Es kommt aber nicht darauf an, daß das Kind dies von außen anschaut, sondern daß es mit dem Erleben sich in das Blau hineinbegibt und dann in seiner Aufhellung etwas ahnen läßt von einem schlummernden Keim, einem Samen, der Sehnsucht nach dem Licht in sich trägt. Das dazu gemischte Rot im Blau gibt der Erde noch mehr Schwere und Dunkel, schenkt aber auch die Empfindung der Wärme. Wenn nun vom oberen Bereiche das strahlende Gelb sich verbreitet, das gleich der Sonne mit seinen Kräften bis in die Erdschollen greift, so findet es den träumenden Keim, und mit der Erde verbunden bildet sich im Licht, offenbart sich aus Gelb und Blau das Grüne der Blätter. Wenn das Kind die Gesetzmäßigkeit des Blau dabei nicht außer acht läßt, so kann das entstehende Grün nicht nach oben versprühen, sondern muß sich in der Fläche ausbreiten, wie es das Laubblatt wirklich tut. Dem kräftigen Gelb nahe gerückt, wird das Grün selber lichtvoller, möchte das Licht so trinken, daß es ganz davon durchdrungen wird. Hier folgt die Steigerung des Gelben zum Orange-Roten, und leuchtend erscheint die Blüte, farbig gesehen als Potenzierung des Gelb im Rot. Gerät etwas vom Blauen in das Leuchten der Blüte hinein (und man kann das Kind dahin führen, daß das geschieht), dann wird der

Vorgang des Fruchtens und Welkens spürbar. Bei diesem Schritt entsteht nämlich ein brauner Farbton, der Erdschwere in den Prozeß hineinbringt. Manche Kinder empfinden das mit einer besonderen Genugtuung.

Im Durchleben dieses ganzen Verwandlungsvorganges strömen dem Kinde Kräfte zu, die es lebensstüchtig werden lassen.

Immer häufiger ist der Einschlag des Braun in den Malereien nach dem 12. Lebensjahr zu beobachten. Hatte das Kind früher im Leuchten der Farbe nebeneinander höchste Reinheit und dann im Finden der Übergänge und der feinsten Abstufungen die schönsten Farbklänge, so bringt die Freude des Mischens unter vielen anderen Entdeckungen die Beobachtung, daß das erst schmutzig empfundene Braun in den Bildern eine Schwere gibt, die mehr und mehr gesucht wird.

Die Farben leuchten auch nach diesem Zeitpunkt noch in einzelnen Bildern immer wieder im Zusammenklingen von Eigengesetzlichkeit der Farbe und Seelenstimmung auf; aber es ist häufiger schon ein illustratives Verwenden der Farbe zu sehen. Im weiteren Verfolg der Malereien ist zu erkennen, wie das Kind sich allmählich dem Farbigen urteilend gegenüberstellt. Die unmittelbare Verbundenheit zur Farbe ist nicht mehr in früherer Weise vorhanden. Von ganz anderen Gesichtspunkten aus lernt jetzt das Kind, einzelne Farben zu verwenden. Das Blau gibt, wenn es aufgehellert wird, dem Bilde die räumliche Tiefe und die Weite. Es tritt auch als Atmosphäre auf zwischen den Dingen. Das Rot wird sparsamer verwendet, denn die Kinder beobachten, daß das Rot den übrigen Zusammenklang sprengen kann. Die Dynamik der Farben wird zum Erlebnis.

Früher lebte das Kind in der Bewegung der Farbe in der Fläche; jetzt erfährt es, daß durch Verdichten der Farbe eine Steigerung und durch Aufhellen eine Abschwächung entsteht. Damit fühlt es sich in die Tiefe des Bildes hineingezogen oder empfindet, daß ihm die Farbe aus dem Bilde entgegenkommt.

In demselben Maße, wie diese Wandlung sich vollzogen hat, vermag das Kind von sich aus etwas über die Farbe auszusagen, über die Qualitäten zu urteilen: die Farbe wird ihm Bild. Sie wird nicht mehr in dem Maße wie vorher leiblich, sondern zunehmend innerlich seelisch erlebt. Das Kind kann den Charakter der Farben, ihr Verhältnis zueinander, ihre Verbindungen und gegenseitigen Beziehungen und ihre Verwandtschaft bewußt erfassen.

Ein neues Staunen tritt auf, wenn erlebt wird, wie das Rot aus dem grünen Grund hervortritt, wie ein Blau daneben tief versinkt. Neben dem Rot erscheint das Grün heller. In unmittelbarer Nähe des Blau wirkt dasselbe Grün trüber und matter. Mit wahrer Entdeckerfreude werden diese Beobachtungen festgestellt. Gelb aufgehellert gibt etwas von seiner Substanz

auf und verbreitet sich wie Licht im Raum, erscheint an den Dingen wie auffallendes Licht. Dem Gelb etwas Rot zugegeben, verdichtet das Gelb zum festen Gold. Es erscheint substanzieller und liegt als leuchtende Schwere im Bilde oder gibt in flackernder Bewegung im Vordergrund eine fast greifbare Flamme vor unseren Augen. Und wie dies mehr oder weniger gelingt, unterhalten sich die Kinder darüber in ihren Gesprächen, in denen dann ein Vielwiser etwa zu sagen weiß: „Das ist eine optische Täuschung.“ — Das Vorkommen und Zurücktretten der Farbe wird von allen real erlebt und führt zum Erkennen der Farbperspektive; es ist die Qualität des Helldunkel im Farbigen.

In all diesen Erlebnissen und Beobachtungen zeigt sich dem Kinde die Tatsache, daß die Farbe ganz unabhängig vom Betrachter eigene Gesetzmäßigkeit in sich trägt, daß sie ein selbsteigenes Leben hat und so eine in sich geschlossene Welt darstellt.

In dieser Art des Farbenerlebens nähert sich das Kind dem Erwachsenen, und damit beginnt eine neue Möglichkeit weiterer Entwicklungen. Von diesem Zeitpunkt an, der sich bei gesunden Kindern um das 14. Lebensjahr zeigt, wenn ihr Farbenerleben nicht durch unzeitige intellektuelle Erziehungseinflüsse herabgelähmt ist, hat der junge Mensch ein freies Verhältnis zur Farbe gefunden. Von hier aus ist erst eine künstlerische Entfaltung möglich. Vorher sind alle Erläuterungen im ästhetischen Sinne eine Unmöglichkeit, die nur schaden könnten und das Kind wirklichkeitsfremd machen würden.

Für den Lehrer ist es von außerordentlicher Wichtigkeit, diese Tatsache stets voll im Bewußtsein zu haben, daß es erst vom 9. Schuljahre an möglich ist, in sinnvoller Weise mit dem Heranwachsenden im ästhetischen Sinne über diese Dinge zu sprechen. Vorher nimmt das Kind auf, was in seiner Umgebung Lebensfunktion ist. Das elementare Geschehen der belebten Welt, das durch die Wahrnehmung auf das Kind einströmt, ist ihm seelische Nahrung. Was es wieder aus sich heraussetzt, was es gestaltet, sind Lebensvorgänge — und nicht künstlerische Produktion. Was beim Kinde in dieser Weise unablässig entsteht, ist etwas Hüllenhaftes, es wird gleichsam abgelegt und ist innerhalb des Entwicklungsvorganges (man verstehe es recht) Abfallprodukt.

Der Künstler dagegen ergreift bewußt die innere Gesetzmäßigkeit der Dinge. Phantasie, Gedanken, Gefühle und Willensleben ermöglichen es ihm, seinen Stoff zu gestalten aus dessen Elementen und Grundkräften. Der Künstler erschließt sich in vertiefter Erkenntnisarbeit den inneren Kern eines Welt- oder Seelengeschehens und läßt aus dessen Keim das Kunstwerk auferstehen. Es wird frei gestaltet und ist *nicht* eine Begleiterscheinung eines notwendigen Lebensprozesses. Es ist eine Verwandlung und

Neuschöpfung, eine Tätigkeit, welche die Wirklichkeit ergreift, die allen Erscheinungen des Lebens zugrunde liegt. Es wird sichtbar gemacht, was sonst unsichtbar hinter den Dingen der Erscheinung webt und west. „Am farbigen Abglanz haben wir das Leben.“ (Goethe)

Das Kind, das diese Vorgänge als *Organ* selber durchlebt, wenn es in der geschilderten Weise malt, kann die Wirklichkeit gar nicht tiefer und realer erfassen. Ein äußeres Abbilden der gegenständlichen Welt kann niemals diesen Dienst leisten, es hat einen pädagogischen Wert in der Schulung zum exakten Beobachten nach dem 14. Lebensjahr.

Das Erfühlen wahrer Lebenszusammenhänge im Malen aus der Farbe heraus weckt Lebenskräfte im Kinde und kann es vor intellektueller Erstarrung schützen.

Die „Vieldeutigkeit“ der Laute

(Sprachwissenschaft auf neuen Wegen III.)

Warum wandelt sich das Gesicht eines Lauts von Wort zu Wort? Warum sagt das I von „schrill“ etwas anderes aus als das von „glitzern“ oder „bitter“? Warum erleben wir das A von „Nacht“ anders als das von „Knall“, das U von „Schlucht“ anders als das von „Unke“? Mit dieser Frage schloß der Beitrag des letzten Heftes. —

Der Laut ist Ausdruck menschlicher Innerlichkeit im Medium der Sprache. Eben darum hat er mit seiner Eigenart an diesem Inneren teil: er besitzt eine bestimmte Physiognomie und ist doch niemals einseitig festgelegt. Er stellt eine charakteristische Gebärde dar, die ein Erlebtes *unmittelbar* aussagt wie die Züge eines Gesichts oder die Geste der Hand. Unerschöpflich ist seine Verwandlungskraft. Ein U bleibt immer, was es ist; trotzdem spricht es mit dem Wort „Ruhe“ anderes aus als mit „Ufer“, mit „Mutter“ anderes als mit „Kluft“, mit „Glucke“ anderes als mit „rund“. In den Wörtern „Blick“, „wispern“, „spritzen“, „schießen“ trägt das I für feinere Ohren nicht zweimal den gleichen Ausdruckswert. Der Laut A taucht in einer Unzahl von Wörtern auf und hat in jedem einen einmaligen, grundsätzlich abgrenzbaren „Sinn“. Von Fall zu Fall ist sein Charakter erneuert, mitbestimmt durch die anderen Laute seiner Silbe, durch seine Bedeutung, durch Betontheit oder Unbetontheit, durch Tempo und Quantität. Was A „eigentlich“ ist, sein Urbild, steht zwar hinter jeder Einzelercheinung als wirkende Kraft, ist aber dennoch nur ahnbar, weil das fließende All seiner Ausdrucksmöglichkeiten sich niemals zum starren Umriß *eines bestimmten* Wortes verfestigen kann.

Der Sprachlaut tritt uns aber nur deshalb in so vielfältigen Metamorphosen entgegen, weil das innermenschliche Geschehen, das in ihm sich ein Sinnbild schafft, — das seelisch-sinnliche Erleben — so farbenreich und mannigfaltig ist. Dies Erleben löst das tote Schema der Gegenstände und Kausalbeziehungen auf, das der Verstand über die flutende Wirklichkeit hinbreitet, und begegnet dem Lebendig-Wesenhaften der Welt. Dem *Wesenhaften*: d. h. den gestaltenden Qualitäten im Reich der Farben, Formen, Töne, Gerüche, Tastbarkeiten, jenen Kräften, welche die gesamte Erscheinungswelt durchdringen, die den Sinnen und der Seele des Menschen erfahrbar ist. Das vierbeinige Tier Katze „sieht“ der Mensch, aber er *erlebt* an ihm die Geschmeidigkeit der Bewegungen oder die Lautlosigkeit des Schleichens oder den weichen Glanz des Fells; den Baum „erkennt“ er, aber er *erlebt* das erfüllte Rund seiner Kontur oder das steile Emporstreben des Stammes oder das Rauschen des Blattwerks. Und dies Geschmeidige, Leise, Weiche, dies Runde, Steile, Rauschende ist nicht auf die Denkgegenstände „Katze“ oder „Baum“ beschränkt, sondern durchwebt das gesamte All, greift über jede trennende Grenze hinaus. Das „Weiche“ z. B. nehmen wir an der Haut des Pfirsichs wahr oder am Samt eines Kleides; am Klang einer Stimme, am Anschlag des Pianisten; an der Kontur einer fernen Hügelkette oder am Liniengefüge eines Ornaments; an der Stimmung eines Menschen, einer Landschaft, eines Gedichts. Das „Schreiende“ tritt uns zunächst entgegen als hörbare Äußerung von Mensch und Tier; aber wir sprechen auch vom schreienden Rot und sogar von schreiender Ungerechtigkeit. Das „Warme“ des Ofens spüren wir mit der Hand, doch im „Freischütz“ vernimmt das Ohr die warmen Klänge des Horns; die warmen Farben Rembrandts tun dem Auge wohl, und ohne mütterliche Wärme bleibt keine Kindes-Seele gesund.

Jedes innere und äußere Wahrnehmen des Menschen ist von diesem Qualitätserleben durchtränkt. Die Eindrücke des Seh-Sinnes sind zwar tief verschieden von denen des Gehörs, des Geruchs, des Geschmacks; allen Sinnen gemeinsam jedoch ist die Seele, das Wesenhafte in uns, das Glied unserer Menschen-Natur, das uns das Qualitative, Gebärdenhafte der Erscheinungen erschließt. Schon Herder hat das gewußt.

Er fragt: „Woher den Menschen die Kunst, was nicht Schall ist, in Schall zu verwandeln? . . . Wie hängt Gesicht und Gehör, Farbe und Wort, Ton und Duft zusammen?“ und antwortet: „Nicht unter sich in den Gegenständen . . .“, wohl aber in uns; denn: „Wir sind ein denkendes Sensorium commune, nur von verschiedenen Seiten berührt“. Ferner: „Allen Sinnen liegt Gefühl zum Grunde, und dies gibt den verschiedensten Sensationen

schon ein so inniges . . . Band, daß aus dieser Verbindung die sonderbarsten Erscheinungen entstehen.“ (Zitiert nach Klages.)

Darum also wird das „Harte“ nicht nur durch unseren Tastsinn am Stein, am Stahl, am Holz der Eiche entdeckt, sondern auch durch unser Ohr am Klang eines Flügels, durch unseren Bewegungssinn an der Zackenlinie eines Gebirgsgrates, durch unser Gefühl (Lebens-Sinn) am Ausdruck eines Gesichts, am Inhalt eines Urteils.

Und nun wird begreiflich, warum der Sprachlaut so zahlreiche und so grundverschiedene Erscheinungen sinnbildlich darstellen kann. In die Sprache gibt der Mensch das Ganze seiner Natur hinein, er prägt in sie die farbige Fülle *alles* dessen, was ihn innerlich bewegt und was ihm durch seine Sinne vom Wesen der Welt widerfährt, nicht bloß die Erlebnisse des Auges oder des Ohrs. Mit dem Laut O symbolisiert er in den Wörtern „Donner“ und „rollen“ ein *Geräusch*, in „Kopf“ oder „Mond“ die *gesehene* Form, in „Wonne“ die Gefühlsregung frohen Umfangens.

Mit I meint er in „wimmern“ und „winseln“ *hörbare* Impressionen, in „Gipfel“ und „Spitze“ das mit den *Augen* Wahrgenommene, in „dringen“ den inneren Richtungsimpuls eines *Wollens*. Durch R deutet er in dem Worte „rasseln“ auf ein *akustisches* Geschehen, in „rinnen“ auf das Bild einer *Bewegung*, in „Reihe“ auf etwas vorwiegend optisch Aufgefaßtes. (Daß diese Deutungen historisch richtig sind, ist natürlich nicht mehr nachweisbar; darauf kommt es aber auch nicht an. Es genügt, wenn man empfindet, daß sie *möglich* sind.)

Unbestimmtheit oder Willkür entsteht durch die Ausdrucksfülle des Sprachlauts jedoch *nicht*.

Ein M ist wohl biegsam und fügt sich in zahllose Zusammenhänge ein; trotzdem wird es nie mit R oder S zu verwechseln sein. Was in „rattern“ liegt, wäre durch M nicht darzustellen, und was „Mutter“ für uns aussagt, ist im Bedeutungsfelde von R nicht enthalten. Das Wort „Spitze“ verlöre seine „Richtigkeit“, wenn wir das I durch A ersetzen würden, und ebenso wenig dürfte das A von „strahlen“ durch ein kurzes I vertreten werden. Gewiß haben andere Sprachen für dieselben Phänomene andere Laute gewählt. Wo wir „Spitze“ sagen, spricht z. B. der Grieche von akron, akmä, oxytäs, der Römer von acumen, acies, cuspis, mucro. Oder: „strahlen“ wird im Griechischen wiedergegeben u. a. durch lampein, im Lateinischen durch fulgere, französisch durch briller, reluire. Aber es versteht sich von selbst, daß diese Wörter *nicht* „dasselbe“ meinen; jedem von ihnen liegt ein anderes *Erlebnis* zugrunde, ein anderer Zug der Wirklichkeit, an der *wir* mit den Wörtern „Spitze“ und „strahlen“ nur die gerade *uns* zugekehrten Seiten bezeichnet haben. —

Aschenbrenner hat in seinem letzten Beitrag skizziert, wie die verschiedenen Bedeutungen, die er allein im deutschen Wortschatz für den Laut A gefunden zu haben glaubt, untereinander zusammenhängen können. Nur wenige der von ihm angedeuteten Möglichkeiten seien erwähnt:

Nimmt man „staunende Bewunderung“ als die Grundstimmung des A-Lautes an (Ahl), so versteht man leicht, daß A auch zur Charakteristik dessen dient, was Bewunderung *erregt* (Kraft, Macht, Glanz, Pracht). Das kann einmal räumliche Größe oder Weite sein (Masse, lang), dann aber auch starkes Geräusch (krachen, rasseln, knarren). Vom Sichöffnenden, Auseinandergehenden (blasen, platzen, Ast) ist es nicht weit zum Entfalteten selbst (Aar, Adler, Falter) und zum Flachem (flaches Land, Dach, Platz, Wasser). Auseinandergehen ist manchmal das Gegenteil von Geschlossenheit, ist Verneinung der Form (Schlamm, Matsch, Sand). Das Ungeformte ist oft das Nochnichtgewordene, der Anfang (Samen, Saat), und wer den Anfang sucht, geht in die Vergangenheit (alt, Adel, Ahnen). — Ob die Deutung des A-Lauts bei den zitierten Wörtern historisch richtig ist, hat Aschenbrenner gar nicht gefragt. In manchen Fällen ist seine Auffassung sicher unzutreffend. Trotzdem sind Versuche wie dieser doch unerlässlich, wenn wir allmählich zur Klarheit kommen wollen über die weitverzweigten Wege, welche die menschliche Sprache beim Gebrauch ihrer Laute geht.

Denn die Fähigkeit, das Wesenhafte der Lautgebärde bei dem einen oder anderen Worte zu erfassen, ist beim modernen Menschen gegen Fehlgrieffe keineswegs geschützt. Unser „physiognomischer Blick“ hat eben den Charakteren der Laute gegenüber keine Sicherheit mehr; seine Entscheidungen werden immer wieder durch unser geschichtliches Wissen in Zweifel gezogen, widerlegt oder eingeengt. Selbst die Menschen, denen man noch am meisten ursprüngliches Gefühl für Lautqualitäten zutrauen würde, die Dichter, die Künstler der Sprache, fassen den Sinn der Lautzusammensetzung eines Wortes häufig verschieden auf. Dem Verlangen nach wissenschaftlicher Systematik scheinen hier unüberwindliche Hindernisse im Weg zu stehen. Daher fühlt sich z. B. E. Jünger gedrängt, das Mißverständnis abzuwehren, „daß die Lautbedeutung aus der Wortbedeutung abzuleiten sei. . . Wortbedeutung und Lautbedeutung unterscheiden sich oft genug. Gewiß kann man überall treffliche Beispiele in Hülle und Fülle anführen, aber für jedes dieser Beispiele gibt es wiederum den ganz entgegengesetzten Fall. Wer so das Hörrohr an die Worte setzt, gerät bald auf den Weg der Künstelei . . .“ Und: „Als Symbol, als reines Bild steht der Laut . . . außerhalb der Sprache und ihrer Bewegungen. Die Sprache reicht mehr oder weniger an diese Bedeutung heran, und die Worte zeichnen sich mehr oder weniger scharf im Spiegel des Urbildes ab. Wo wir daher im folgenden

Worte zu Rate ziehen, ist es in diesem Sinne gemeint — im Sinne einer Aushilfe, da ja die Beschreibung auf Worte angewiesen, während das Urbild seinem Wesen nach unbeschreiblich und nur aus den Wirkungen seiner Kräfte zu erraten ist.“

Aber wenn Jünger an anderer Stelle sagt, „daß unser Ohr das Wort ‚Untiefe‘ für eine seichte Stelle als sprachlichen Fehlgriff empfindet“ und fortfährt, „daß ein Wort, das völlig nach den Gesetzen der Sprachlogik gebildet ist, gegen das geheime Gesetz der Lautordnung verstoßen kann“, dann hat auch er vorausgesetzt, daß zwischen Laut und Wort ein sinnvoller Zusammenhang bestehen kann, ja sogar bestehen sollte; denn er empfindet „Untiefe“ als Verstoß gegen ein „Gesetz“! (Weil U die Vorstellung des Tiefen, Dunklen, Schweren heraufrufe und nicht die des Flachen). Folgerichtig gibt er selbst dem U in den Wörtern Urne, Grube, Gruft, Grund, Sund, Mulde usw. den „Sinn des Abgeschlossenen und Verborgenen“, dem I in der Voranstellung die Bedeutung des „Ein- und Abgeschlossenen“ (Innung, Insel, Inhalt, Ingrimm), dem E in den Wörtern Meer, Schnee, See, Seele den des „schimmernden Glanzes“. Diese Charakterisierungen sind zwar keine Definitionen, aber sie sind Urteile, und Urteile sind entweder treffend oder unzutreffend, richtig oder falsch. Und darum muß man nach Methoden suchen, die es erlauben, hier Richtiges gegen Falsches abzugrenzen oder doch angeben, welche Aussagen bei lautsymbolischem Wortverständnis möglich sind, welche nicht. Die tausend Nuancen, die U in deutschen Wörtern angenommen hat, sind ja nicht mehr oder weniger gelungene *Annäherungen* an das Urbild U, sondern *Erscheinungsformen* dieses Bildes, und die Verschiedenheit solcher Formen beruht nicht so sehr auf der Unschärfe menschlichen Lautempfindens, als auf der bunten Mannigfaltigkeit der Laut- und Sinnzusammenhänge, in die das U eingefügt worden ist. Das U von „dunkel“ ist nicht weiter von dem Urbild entfernt als das von „gurgeln“; es verwirklicht nur das Urbild in einer anderen Erscheinungssphäre. Bei „dunkel“ malt das U ein Augenerlebnis, bei „gurgeln“ ein Erlebnis des Ohrs.

Gewiß, der physiognomische Gehalt des Sprachlauts darf nicht einfach aus dem begrifflichen Sinn der Wörter abgeleitet werden. Aber ohne Wörter heranzuziehen, werden wir das Problem vom Wesen des Lauts nicht lösen, werden wir nie anschaulich machen, wie viel sinnbildliche Möglichkeiten in einem Laute ruhn und wie zahlreich die Erscheinungen sind, die er vor unsere Seele hinzuzaubern vermag. Es bleibt die Aufgabe bestehen, die Symbolik der Laute an Hand unseres Wortschatzes umfassend zu beschreiben und die inneren Beziehungen zwischen den verschiedenen Bedeutungsschattierungen aufzuhellen.

Gerhard Mattke

Die Sprechspur

Die Sprechspur ist eine neue Art der graphischen Sprachdarstellung. Felix von Kunowski (1868—1942) hat den Versuch unternommen, Sprech- und Schreibtätigkeit des Kindes in eine Übereinstimmung zu bringen, die den „selbständigen Gedankenausdruck des Kindes“ leichter ermöglicht, als es innerhalb der konventionsbelasteten Schreibschrift der Erwachsenen möglich ist. Der „Forschungskreis für die Sprechspur“ arbeitet an der Auswertung und schulischen Anwendung dieser rhythmisch geführten Schriftzeichen. Bisher haben die Erziehungsministerien in Düsseldorf, Hannover und Koblenz die wie Stenographie aussehende Kinderschrift gefördert; in der britischen Zone ist die Sprechspur 1950 an 7500 Schulanfängern erprobt worden. Die erzieherischen Absichten, die vom Sprechspurlehrer vertreten werden, sind zum Teil anerkennenswert: Das kindliche Kritzeln und Zeichnen soll zur Entwicklung der Schrift benutzt werden; an kindliche Tätigkeit, die seiner Entwicklungsstufe entspricht, soll das Schreiben angeschlossen werden. Man möchte den abstrakten Aufbau der Buchstabenschrift dem Kinde nicht schon im ersten Schuljahr aufzwingen. Der übliche Schreib- und Leseunterricht lastet auf den intellektuell weniger Begabten. Die gefühlsmäßigen und praktischen Begabungen sollen zu ihrem Recht kommen; die Kinder, die zu Hause keine Unterstützung erhalten können, damit ihnen der abstrakte Schreibunterricht schnell genug eingepaukt werden kann, dürften um der sozialen Gerechtigkeit willen nicht mehr benachteiligt werden. Ohne Belastung von Seiten der Rechtschreibung und der Schönheit der fremdartigen Buchstaben werden schon im ersten Schuljahr freie Aufsätze geschrieben, in denen das Kind in freier Weise aus sich heraussetzen kann, „was in seinen Gedanken lebt“. — So weit die angeführten Argumente. Ob der „selbständige schriftsprachliche Gedankenausdruck“ ein Recht des Kindes ist oder ob es ein Unrecht am Kinde ist, es so frühzeitig dazu zu treiben, bedarf noch der Klärung.

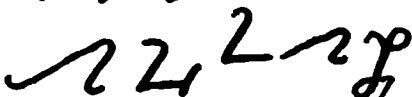
Zunächst sei festgestellt, daß die Sprechspurmethode, für die sich zahlreiche Volksschullehrer bereits vorbereiten und begeistern, Erfolge zeitigt. Allein die Begeisterung der Lehrer für einen neuen und für kindgemäß gehaltenen Weg bewirkt Erfolge. Aber auch das rhythmische Element, in dem sich aus dem Kritzeln die Sprechspuren entwickelt und mithilft, Hemmungen wegzuräumen, löst die Mitteilungsfähigkeit des Kindes aus. Doch um ein begründetes Urteil vorzubereiten, muß die Sprechspur selber betrachtet werden. Die hier wiedergegebenen Beispiele entstammen einem Bericht des Kölner Stadtanzeigers vom 8. April 1950 und einer ausführlichen Darstellung der Sprechspurmethode in „Der Lehrerrundbrief“.

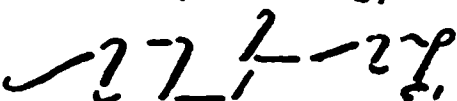
Aprilheft 1950. Es wird von den Fachleuten darauf hingewiesen, daß die Betrachtung der Schriftproben allein nicht genüge, man müsse im Sprechen die Zeichen mit dem Finger nachfahren. Der Text zu den Zeilen a bis f ist dem Lehrer-Rundbrief entnommen — seine Behauptungen möge der Leser

a) Wir sind in der Schule

b) 

c) 

d) 

e) 

f) 

f) W-i-r--s-i-n-d--i-n--d-e-r--S-c-h-u-l-e



haben

selber nachprüfen:

„Der Satz a stimmt in natürlicher Weise überein mit dem Schreibgekritzel b (jeder Grundstrich entspricht genau einer Sprechsilbe), aber auch mit dem in Wörter gegliederten Gekritzel c (jedes Gekritzel entspricht einem Wort) und mit der durchgestalteten Sprechspur d (jeder Spurzug stimmt in inniger Weise mit seinem Wort überein). Man kann sogar die Einzellauspuren selbst entdecken (e). (Jede Richtungsänderung zeigt den Beginn eines neuen Lautes an.)“

Wer sich in die bildlosen, gestaltlosen Zeichen dieser Kinderstenographie

einschreibt, wird erschrecken, wie verstandesmäßig ausgedacht, wie abstrakt und aus der Erwachsenenschrift abdestilliert diese Schriftzüge sind. In unseren Buchstaben lebt einerseits noch der Rest alter Bildhaftigkeit, andererseits ein Nachklang, eine Nachformung der beim Lautebilden ausgeführten Bewegungen der Sprechorgane. Der Verzicht auf die Reste der Bildhaftigkeit ist der Verzicht auf die Erlebnis- und Herzenssphäre beim aufnehmenden Kinde. Die als ein neues „Kulturgut“ vorgestellte Sprechspur offenbart sich als ein Ausdruck unserer Zeitkrankheit: Sie lebt aus Intellektualität und rhythmisch-taktmäßiger Willensätigkeit; sie schult den Kopf (Gedankenausdruck) und löst Willenskräfte mehr triebhaft aus, ohne den heilsamen Ausgleich in der träumend erfaßten Bilderwelt der fühlenden Herzens- und Erlebnis-sphäre zu finden.

Zweifellos ist das schematische, auf rasche Erfolge erpichte übliche Erlernen von Schreiben und Lesen auch eine Qual, eine *bewußt* empfundene

Qual für das Kind. Durch Jahrhunderte und Jahrhunderte sind die Buchstaben der Schrift mehr und mehr verarmt zu Bedeutungszeichen, zu einer allgemeinen Konvention. Das Kind, das aus dem Paradies seiner Träume und Spiele erst langsam auftaucht, muß in seinem innersten Wesen gekränkt werden, wenn ihm die Erwachsenenkonvention aufgezwungen wird, ohne zu seiner Welt in Beziehung zu treten. Aber diese Beziehung läßt sich herstellen. In den Waldorfschulen wird beispielsweise sehr langsam und behutsam das Schreiben aus dem malenden Zeichnen und zeichnenden Malen herausentwickelt. Eine liebevolle Beschäftigung in Märchen und Sprüchen mit den einzelnen Lauten knüpft zu diesen Urwesen der Sprache eine kindgemäße Beziehung. Aus einem gemalten Märchenbilde schält sich schließlich der Buchstabe heraus, z. B. aus der Form des Fisches das F, aus dem knieenden König das K. Aus der Liebe zum Laut, die dem Kleinkinde eignet, wird das Schulkind behutsam zu der Liebe zur Schrift hingeführt. Das Lesen kann dann so lange hintangehalten werden, bis es fast von selber plötzlich da ist — zur freudigen und beseligenden Überraschung des Kindes. Mit der Intensität eines Siebenjährigen kann das Kind nur ein Jahr seines Lebens lauschen und aufnehmen — unnützes Zeug wird es in seinem ferneren Leben noch mehr als genug lesen. Warum muß es also gezwungen werden, die schwarze Kunst dem Schulrat oder bewundernden Tanten zu Liebe schon im ersten Schuljahr zu exerzieren?

Gegen eine spätere Einführung der Buchstabenschrift wäre also, vom Kinde aus gesehen — nichts einzuwenden. Aber die Sprechspur ist ja rein künstlerisch, mit dem phantasiebegabten Auge des schönheitsdurstigen Kindes angesehen, noch abstrakter, eine noch verstandesdürrere Konvention als die Schrift, die wenigstens noch etwas Charakter und Bild bewahrt hat. Warum einen solchen Umweg suchen, der an der eigentlichen Schädigung der Verfrühung, an der unkünstlerischen Sünde der Abstraktion, die sich gegen das Kindeswesen vergeht, *nicht* vorbeiführt?!

Damit müssen wir zum letzten Einwand gegen die Sprechspur kommen. Das vom „Forschungskreis für die Sprechspur“ vor allem ins Feld geführte Argument, das Schlagwort, unter dem sich die Ausbreitung der Sprechspur rapide fortsetzt, ist: „Das Recht des Kindes auf selbständigen Gedankenausdruck“. So heißt es in den Berichten: „Die freien Aufsätze, die in den Sprechspurschulen bereits vom 1. Schuljahr an entstehen, sind ein Beweis dafür, daß auch auf schriftsprachlichem Gebiet erreichbar ist, was auf dem Gebiete des bildhaften Gestaltens . . . erreicht wurde“ (gemeint ist Britsch). Oder: „Die Aufsätze drücken das Temperament der Kinder aus. Denn die Kinder schreiben genau so, wie sie denken und sprechen. Hierin liegt der Sinn und die Aufgabe der Sprechspur, den Gedankengang des Kindes

nicht zu hemmen oder gar zu stören, sondern das Kind all das auf das Papier oder die Tafel festlegen zu lassen, was es bewegt, was es denkt und ausspricht.“

Zu gleicher Zeit, da durch die Presse die Verurteilung der zu schweren freien Aufsätze in den Abiturklassen geht, werden aus den Kindern des ersten Schuljahres „freie Aufsätze“ herausgeholt. Noch in den Abiturklassen zeigt sich, daß die freien Themen im Grunde nicht zu *eigener* Gedankenproduktion führen, sondern zur Wiedergabe angenommener Meinungen und zum Dreschen von Phrasen verleiten. Eltern und Lehrer, die die innere Entwicklung der Schulanfänger behüten wollen, sollten erst recht aus diesen nicht hervorlocken wollen, „was sie bewegt und was sie aussprechen“. An der *Führung* des Erwachsenen soll das Kind aufwachen, an seinem Erzählen soll es überhaupt erst sehen und fühlen lernen. An der Nacherzählung und Beschreibung lernt es langsam die Handhabung *der* Sprache, die echt und der Wahrhaftigkeit verpflichtet ist. Der Unsegen der Testmethode hat dazu geführt, die Kinder zu psychologischen Studienobjekten zu machen. Wenn das Kind heraussetzt, was in ihm brodelt, ist das zwar psychologisch für den Lehrer interessant — aber fast immer schädlich für das Kind. Es wird etwas aus ihm herausgezerrt in das Licht des Bewußtseins, das lieber im Dunkel bliebe, wo es noch Kraft ist, die vom Lehrer geordnet, gestaltet und verwandelt werden kann.

Es ist eine bekannte Tatsache, daß aus Kindern die originellsten und merkwürdigsten Bilder durch einen geschickten Kunsterzieher herausgelockt werden können — aber nur bis zum 14. Jahr. Dann versiegt dieser künstlerische Strom im Kinde, und zwar gründlich. Die im Dunkel schlummernenden und rumorenden Kräfte des Chaos sind in den Bildern zu interessanten Werken geronnen — und für das Kind verloren und verbraucht. Indessen gilt es, in dieses Kräfteumoren künstlerische Urerlebnisse an der Farbe und der Form einzufügen, an denen das Chaos sich ordnen kann und wodurch die genialen Kinderkräfte sich über die Entwicklungsjahre hinüber jung erhalten. Erst nach dem 14., 15. Jahr regt sich eine wirklich eigene Urteilsbildung und bewußte Führung eigener Erfahrungen. — Das gleiche gilt für den Aufsatz. Das Kind hat nicht „ein Recht auf selbständigen Gedankenausdruck“, sondern ein Recht auf eine durch Jahre hindurch sorgsam gepflegte Führung auf dieses Ziel hin. Der größte Feind auf dem Wege zu diesem Ziel ist die intellektuelle Verführung, die einseitig macht, die die schöpferischen Phantasiekräfte verbraucht und an die Stelle des herangereiften Urteils die angenommene Phrase setzt. Die Verführung zum „selbständigen Gedankenausdruck im ersten Schuljahr“ ist ein Unrecht am Kinde.

H. M u r m e l

Zeichen der Zeit

„Umgestimmte“ Nerven

Im Pariser „Monde“ fand sich folgende Stellungnahme zum diesjährigen Psychiaterkongreß: „Dort, wo der Tod zurückweicht, dringt siegend der Wahnsinn vor. In jedem Lande der Welt nimmt das Durchschnittsalter der Menschen zu. Aber im gleichen Maße, in dem der Tod besiegt wird, nimmt die Zahl der normalen Menschen ab.“ Zur gleichen Zeit wird eine Statistik bekanntgegeben, daß zur Zeit 45 Prozent aller Krankenbetten der Welt von Geisteskranken belegt sind. Weltkriege¹⁾ und Weltkrisen reichen zur Erklärung dieser Tatsache nicht aus. Es ist im Gegenteil eine bekannte Tatsache, daß sich in jedem Krieg die Irrenhäuser leeren. Der Ausbruch der vorher lastenden Katastrophe hat für die Kranken — aber auch für den allgemeinen Gesundheitszustand der Kinder — etwas Befreiendes. Ein Scheinfriede, wie wir ihn heute exemplarisch durchleben, füllt die Anstalten und Kinderkrankenhäuser. Die geistige Atemluft ist stickig: *Angst*, die ihre spirituelle Wurzel in mangelnder Liebekraft, im Schwinden des Vertrauens hat; Haß und Machtgier, die alles intime Wahrnehmen für den inneren Lebensertrag des Menschen ertauben; Neid und vor allem Lüge, die im Geistig-Seelischen verletzen, ja wie echte Geschosse unsichtbare und unbewußte Wunden reißen, deren Schmerz sich dumpf ins allgemeine Lebensgefühl einschleicht und in mancherlei nervösen Krankheiten schließlich den Leib ergreift — die statistischen Tatsachen verbieten es längst, diese Gedanken als unwirklich abzustreiten. In den Irrenanstalten und am Zustand der Kinder ist täglich die Realität des Geistes abzulesen. Und wenn der Bericht der „Monde“ die nüchterne Feststellung berichtet: „Trotz der großen Heilerfolge der fortschrittlichen Wissenschaft mehrten sich in allen Ländern der Welt die Geisteskrankheiten“ — so muß demgegenüber angezweifelt werden, ob es sich um wirkliche Heilungen handelt, d. h. um Überwindungen der Krankheitsursachen im individuellen Falle. Wie sehr wir alle — als die sozial und kulturell Verantwortlichen — mittragen an der Schuld der geistigen Zeitkrankheit, ergibt jede wahrhaftige Gewissenserforschung. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Forderung nach Selbsterziehung des Erziehers als der eigentlichen Vorbedingung jeder gesunden Erzieher-tätigkeit erst ihre volle Bedeutung.

*

In der „Berliner Zeitung“ vom 4. Januar 1951 werden die Forschungsergebnisse der sowjetischen Medizin gepriesen. Man möchte diesem Bericht das Motto voranstellen: Eingehende Untersuchungen am Konzertflügel haben die Tatsache erwiesen, daß Töne und Musik nur durch Aufschlagen von Hämmern gegen schwingende Saiten entstehen und daß damit bewiesen ist, daß keine „übernatürlichen“ Menschenkräfte die Musik erschaffen, sondern das Instrument! Wir lesen: „Eine der bedeutendsten Persönlichkeiten der sowjetischen Medizin ist Iwan P. Pawlow. Für seine Forschungen über die Verdauungstätigkeit, die er als junger Assistent an Hunden durchführte, erhielt er den Nobelpreis, aber erst zu einer Zeit, als er schon die Grundlagen seiner Lehre von den ‚bedingten Reflexen‘ geschaffen hatte. Diese von der Großhirnrinde gesteuerten Lebensäußerungen, die sich erst im Verlauf des Daseins ausbilden, umfassen alle Reaktionen der Tiere und auch des Menschen; angefangen von der primitiven reflektorischen Reaktion der Speichelabsonderung, etwa beim Anblick einer Speise, bis zur Ausbildung und zum Gebrauch der Sprache. Pawlow lieferte mit seinen Arbeiten den Beweis dafür, daß auch die höhere Nerventätigkeit aller Lebewesen eine konkrete materielle Grundlage

hat. Er stellte fest, daß die psychischen Reaktionen von Mensch und Tier nicht die Folge des Waltens irgendwelcher übernatürlichen Kräfte sind, sondern vielmehr das gesetzmäßige Produkt der Wechselbeziehungen von Organismus und umgebender Umwelt.

Auf dem Werk Pawlows fußen auch die neuen Methoden zur Behandlung von Krankheiten, die von dem Nervensystem als Beherrscher alles Körpergeschehens ausgehen und von Speransky, Wisnewsy und anderen Forschern entwickelt wurden. Die durch schädliche Einwirkungen gereizten Nerven oder deren Zentren im Gehirn werden ausgeschaltet oder ‚umgestimmt‘, wodurch die Erscheinungsbilder der Krankheit verschwinden und Heilung eintritt.“

Wenn im Pädagogischen Bereich „Erscheinungsbilder verschwinden“, weil brutal eingegriffen worden ist, spricht man von Einschüchterung oder Dressur und weiß, daß das Gegenteil der Heilung erreicht ist. Der Materialismus in Ost und West, er hatte und hat auch bei uns sein Heimatrecht. Es gilt, ihn zu durchschauen in seiner ganzen Hilflosigkeit gegenüber dem geistig-seelischen eigentlichen Menschenwesen. In der Erziehung wenigstens erkennen immer weitere Kreise, daß unserer bedrohten Kultur nicht durch Menschen geholfen werden kann, deren Nerven „umgestimmt“ oder „ausgerichtet“ sind — sei es durch die Eingriffe der Chirurgie oder der Propaganda und Schulung. Wir suchen den in seiner Individualität heilen und gesunden Menschen! Wir suchen, ihm zu einer geordneten Verkörperung selbst in unseren Tagen zu helfen. K

Erfüllen unsere öffentlichen Schulen ihre Aufgabe?

(Are Our Public Schools Doing Their Job?)

Unter diesem Titel erschien ein Aufsatz von Agnes E. Meyer in der Februar-Nummer der amerikanischen Zeitschrift „The Atlantic“. Die Kritik der Verfasserin am amerikanischen Schulwesen ist ebenso interessant wie ihre Vorschläge zur Reorganisation desselben. Als Kurator von „Barnard College“, das sie nach ausgezeichnetener wissenschaftlicher Vorbildung in der New Yorker „Morris High School“ durchlief, hat die Verfasserin eine intime Beziehung zum Erziehungswesen. Sie empfindet heute die Tatsache, daß die Erziehung in Schule und Universität durch einen tiefen Abgrund getrennt ist vom täglichen Leben. Dieser Abgrund kann nur durch ein auf neue Basis gestelltes Schulsystem geschlossen werden. Sie spricht von dem Kampf zwischen Ideologien, Regierungssystemen und Wirtschaftsorganisationen, von der Furcht vor den Bedrohungen eines dritten Weltkriegs und schreibt: „... Unsere internationale Position hängt ab von unsrer physischen und moralischen Kraft hier zu Hause. Das Zentralproblem der Nation ist der Zusammenschluß von Familie und Gemeinwesen zu einer regelrechten Gesellschaft, damit der einzelne festen Grund unter die Füße bekommt. Nur dann wird die durch Haß, Rivalität, Verbrechen und Fanatismus ausgebrütete Angst gemildert werden zu einem tiefen Gefühl der Sicherheit. Und das einzige Werkzeug, das für die ganze Nation Einheit, Ordnung und Sicherheit — die moralischen Forderungen des Tages — schaffen kann, ist ohne Zweifel das öffentliche Schulsystem. Von ihm hängt es ab, sagt Präsident Conant, ob unsere Nation eine revolutionäre Entwicklung nehmen wird in den nächsten 50 Jahren oder nicht.

Die offenbare Notwendigkeit der Annäherung von Schule und Gesellschaft bzw. deren sozialem Verhalten zeigt sich in verschiedenen modernen Richtungen der Gestaltung des Schulwesens. Z. B. bestehen folgende Forderungen: 1. Die Erziehungsmethoden in den Unterklassen werden weniger streng, was das Lernen anbetrifft, zu-

gunsten der menschlichen Beziehungen in den Klassen. 2. Die Lehrer achten darauf, daß das Schulleben im Zentrum der Umweltprobleme steht. 3. Die Lehrweise hat zum Ziel, die Schule zu einem stärkeren Faktor für das Gute im Gemeindeleben zu machen.“ Auf welche Weise aber sollen derartige Forderungen erfüllt werden?

Die Verfasserin glaubt nicht an die Möglichkeit, denn sie sieht die Lehrer eingespannt in abstrakte pädagogische Theorien, die längst veraltet sind, deren Durchsetzung aber doch den Lehrern von oben herab diktatorisch aufgezwungen wird. Heut seien Methoden erforderlich, die sich unserer revolutionären Zeit anpassen könnten. „Will man einwendiges Schulwesen und gepflegtes Denken, so braucht man wendige Lehrer mit Freiheit des Denkens. Daher sollten Lehrer lieber nach geistiger Beweglichkeit ausgesucht werden als nach ihrer Geschicklichkeit, Gelesenes wiederzugeben. Und hat man bewegliche Lehrer, sollten sie einem System angehören, das ihnen nicht nur erlaubt, beweglich zu sein, sondern sie ermutigt, es in steigendem Maß zu werden. Die Behörde sollte ihre wichtigste Aufgabe darin sehen, die Entwicklung der Lehrer, ihre Persönlichkeit, Produktivität und geistiges Wachstum zu fördern.

Aber heutzutage versuchen zu viele Beamte lang erfahrenen Lehrern zu beweisen, daß ihr Tun falsch und veraltet sei. Diese Bemühungen aber, einen ganzen Berufsstand an Hand von Theorien umzuformen, sind zum Mißlingen verurteilt. Wenn der durchschnittliche Lehrer — der nicht mehr Talent besitzt als der durchschnittliche Vertreter jedes anderen Berufes — die neuen sozialen, psychologischen und moralischen Gesellschaftsprobleme nach seiner eigenen Einsicht behandeln darf, wird er mehr konstruktive Lösungen finden, als wenn seine Initiative durchkreuzt wird von noch so gut gemeinten, von ‚oben‘ kommenden Methoden. Werden aber durchschnittliche Lehrer von ihren Vorgesetzten ermutigt, ihrer wachsenden Einsicht gemäß zu handeln, so können sie ihre Aufgaben in und außer der Schulstube immer besser erfüllen. Sollen aber unsere Lehrer zu ihrer eigentlichen Arbeit noch die Pflege von Familien- und Gemeindebeziehungen übernehmen und zu einem ‚Bollwerk‘ unserer Gesellschaft werden, so muß ihre Zahl bedeutend erhöht werden. Das wird teuer sein; aber neubelebte Schulen werden ihre Kosten rechtfertigen, indem durch sie unsere ganze soziale Struktur gekräftigt wird in einer Epoche des Kampfes auf Leben und Tod.

Alles aber setzt eine ganz andere Situation voraus für unsere Lehrer, als sie sie jetzt innehaben. Als wirkliche Leiter des Gemeindelebens und durch die Würde der damit verbundenen großen Verantwortung haben sie Anspruch auf Vertrauen, Achtung und ein gutes Gehalt . . . Warum soll akademische Freiheit nur den Professoren zustehen? Werden wir uns doch nachdrücklichst bewußt, daß unsre Schulen nicht besser sein können als unsere Lehrer, und daß diese ihre hohe Funktion nur ausüben können in einer Atmosphäre von Freiheit, Würde und einer Anerkennung, die sich ebenso in guten Gehältern ausdrückt, wie in sozialem Gewicht.“

Es folgt nun ein Vorschlag der Verfasserin, dem Kind durch offene Kritik an den augenfälligen Mängeln der Zivilisation das Vertrauen zu erhalten und zu stärken in die doch trotz allem einmal zu verwirklichenden demokratischen Ideale. Vor allem muß das Kind, mag seine Umgebung noch so ärmlich sein, das Gefühl bekommen, daß die Schule das offene Tor ist zu gleicher wirtschaftlicher und sozialer Möglichkeit und durch ihren Einfluß eine Schichtung unsrer Gesellschaft verhüten kann; daß sie nicht nur der Schlüssel ist zu einem reichen und fruchtbaren Leben, sondern die Mittel liefert, durch die unsre Nation die Möglichkeit der individuellen Freiheit hütet, stützt und erweitert. Dann wird das abgenützte Wort „Demokratie“ wieder eine lebendige Realität werden für unsere Kinder.

Die Schule muß sich streng dagegen verwehren, daß die Verantwortung für Verbrechen, Vergehen, sexuelle Unmoralität, unbürgerliches Verhalten usw. *ihr* zur Last gelegt wird. Sie muß die Erwachsenen dazu erziehen, diese sozialen Probleme als Gemeinschaftsprobleme zu erkennen und einzusehen, daß die Schule nur helfen kann, Mittel und Wege zu weisen zu ihrer Bewältigung. „Die Gesundheit des Kindes ist ein kritisches Problem, schon bevor das Kind zur Schule kommt; jugendliche Vergehen sind oft in frühester Jugend veranlagt. Die Schule kann weder die Zahl der Ehescheidungen vermindern, noch zerrüttete Familienverhältnisse einrenken. Aber die Familien der Kinder müssen mit einbezogen werden, um in Zusammenarbeit diese Probleme zu lösen, so daß Schule und Eltern sich nicht entgegenarbeiten und damit die Eltern immer besser verstehen lernen, was die Schule für ihre Buben und Mädchen tun kann und was sie selbst für sie tun können.“ Die Schule sollte, bei ihren Bemühungen, die Solidarität zu stärken, es „kategorisch zurückweisen, Schlachtfeld zu werden für sektiererische Glaubensbekenntnisse. Die Schule sollte auch die leiseste Verantwortung für die Religionsausübungen der Kinder zurückweisen. Ebenso wie es für das Familienleben verheerend wirkt, wenn Eltern ihre Verantwortlichkeit einfach der Schule zuschieben, so verheerend ist es für die Kirchen, ihre Belange an die Schulen abzutreten. Unsere öffentlichen Schulen müssen wieder zu dem gelangen, was sie einst hatten und immer behalten sollten: die stärkste Einwirkung auf Nächstenliebe und Toleranz aller Rassen, Klassen und Bekenntnisse. Dies kann nicht sein, bevor die durch Erlasse eingeführten Programme jeder Art nicht abgeschafft sind. Nur dann können wir für unsere Kinder die allumfassende geistige Einheit wieder herstellen, die immer der Segen war der Demokratie: der tiefe Sinn für eine Brüderlichkeit, die unsre eigene Kindheit nährte, stärkte und bereicherte und die immer die wahre Verteidigung unsres Landes sein wird gegen Totalitarismus und alle anderen Mächte, die der menschlichen Freiheit feindlich sind.“

„Um nun die angestrebte soziale Stellung unsrer öffentlichen Schulen zu erreichen und die neuen Methoden, die d a b e i h e r a u s s p r i n g e n m ü s s e n a l s N e b e n - p r o d u k t , entwickeln zu können, brauchen sie die Sympathie und aktive Unterstützung der Geschäftsleute, Industriellen, Bankiers usw. am Ort. Alle örtliche Führungsschicht sollte sich sammeln, um die Schule als beste Garantie für Erhaltung und Wachstum einer demokratischen Gesellschaft und Aufrechterhaltung einer freien Wirtschaft. Das Interesse der Laien war immer ein gewichtiger Faktor an guten Schulen und niemals nötiger als heute . . . Die Erneuerung unserer Schulen ist ein nationales Problem und liegt nicht nur im Blickfeld des Erziehers. Tatsächlich ist es unser Problem Nr. 1.“

An den Ausführungen von A. E. Meyer interessiert uns hauptsächlich ihre Ansicht, daß die Schule zum kulturellen Zentrum werden müsse, um weiteres Unheil in der Welt zu verhüten. Daß die Schule diese Forderung nicht erfüllen kann, solange sie nicht in Freiheit den Impulsen der Zeit begegnen oder sich anpassen darf, entspricht der Grundanschauung der in dieser Zeitschrift vertretenen Schulbewegung. Niemals aber werden, selbst bei günstigsten sozialen Bedingungen, die erforderlichen neuen Methoden „als Nebenprodukt herauspringen“. Dieser Standpunkt gleicht dem eines Arztes, der, nach scharfsinniger Diagnose, seinen Patienten zu heilen versucht, indem er ihm bessere Lebensbedingungen verschafft. Schwere Fälle bedürfen aber einer speziellen Therapie, und diese kann im vorliegenden Fall nur die auf einer wirklichen Menschenkenntnis beruhende Pädagogik sein. Der Aufsatz ruft einem ins Bewußtsein, vor welcher ungeheuren Aufgaben eine freie Schulbewegung steht.

Hilda Herklotz

BUCHBESPRECHUNGEN

„Was braucht das kleine Kind?“

Anregungen für Eltern und Erzieher von Nora von Baditz

Verlag J. Ch. Mellinger, Stuttgart

Wer aus der Hand der Mutter die Erstkläßler in das Leben der Schule einzuführen hat, kann bald herausfinden, ob die Kinder aus einem Elternhaus stammen, in dem ein rechtes Verständnis für erzieherische Notwendigkeiten aufgebracht wird. Wo dieses der Fall ist, können sich sogar solche Kinder, die nicht vom Schicksal begünstigt sind, anderen überlegen zeigen im mutigen Anpacken ihrer Aufgaben, im rechten Einsetzen des Willens, in ihrer sozialen Einordnung, in ihrer Fähigkeit zur Sammlung während der Arbeit, in ihrer ehrfürchtigen Haltung gegenüber dem Schönen und Guten, und in anderem mehr. Aber leider hat man oft als Lehrer, bis in die Gesundheitsverhältnisse hinein, das Bild von schwierigen, unharmonischen Kindern vor sich, obgleich es die Mütter so gut gemeint hatten: einige haben sich um das Wohl des kleinen Geschöpfes in der Wiege mit Säuglingsgymnastik bemüht; später kauften sie dem Kinde teure mechanische Spielzeuge und schenkten ihm noch die reich ausgestattete Puppe; vor jeder Härte im Märchen wurde es behütet, damit es nicht Schaden nehme an seinem zarten Gemüt; der Kindergarten tat noch das Seine hinzu an abstrakten und lebensfremden Maßnahmen — und nun erfährt die Mutter, daß sie ihrem Kinde mit all diesem einen beträchtlichen Schaden zugefügt hat. Über diese Fragen hat Rudolf Steiner aus seinen geisteswissenschaftlichen Einsichten in menschenkundliche Entwicklungsgesetze Licht verbreitet. Zahlreiche Bücher liegen vor. Aber es ist nicht Sache jeder Mutter, sich mit dieser umfangreichen Literatur auseinanderzusetzen. Nun ist ein Büchlein erschienen „Was braucht das kleine Kind?“, das Nora von Baditz, ehemals Lehrerin an der Freien Waldorfschule in Stuttgart, zur Verfasserin hat. Leider gibt es dem Erzieher, der nun die Erkenntnisgrundlagen der Pädagogik Rudolf Steiners kennenlernen möchte, keine näheren Hinweise; die Literaturangabe fehlt. Dennoch soll dieses Büchlein begrüßt werden, denn der Titel läßt erwarten, daß hier unverzüglich die *praktischen* Fragen im Umgang mit dem kleinen Kind in Angriff genommen werden. Nora von Baditz erkennt die pädagogische Aufgabe darin, daß der Erzieher in höchster Ehrfurcht die ewige Individualität des Kindes in dem Vorgang der fortschreitenden Einkörperung in die Leibeshülle beobachte und daß er alle Hemmungen beseitige, damit er dieses Kindeswesen gesund dem Erdenleben entgegenführen kann. Dieser Grundgedanke leuchtet durch alles hindurch, was hier in feinsinniger Weise an praktischen Anregungen dem Erzieher des Kleinkindes geboten wird. In diesem Büchlein vibriert warmes Leben; der erzieherische Impuls erweist sich als so stark, daß er gelegentlich sogar über das Ziel hinausschießt; dann kann es vorkommen, daß komplexe Erscheinungen unbekümmert vereinfacht werden; ein Beispiel: aus der Tatsache allein, daß ein Kind nicht zu früh Lesen und Schreiben gelernt hat, kann man noch nicht folgendes versprechen: „... man wird unbeschädigte, wahre, wirkliche Menschen dem Leben übergeben können. Dann sind sie im Vollbesitze eines brauchbaren, gesunden Leibes und eines freudig empfänglichen Seelen- und Geisteslebens.“ Aber gewiß ist es wahr, daß die Wirkung in diese Richtung weist. — Trotz einiger kleiner Unebenheiten solcher Art soll dieses Büchlein den Weg finden zu den Herzen der Mütter, die in ihrer Erzieherverantwortung fragen: Was braucht das kleine Kind?

Martha Haebler

Novalis

Friedrich Hiebel: Novalis, der Dichter der blauen Blume.

Leo Lehnen Verlag, München, 1951.

Jeder neue Weg zu Novalis führt zur Entdeckung von Schichten, die noch einer früheren Generation unbekannt geblieben. Die Deutung seines Werkes gewinnt noch immer an Weite der Perspektive. Heute, hundertundfünfzig Jahre nach seinem Tode, erscheint es uns, als wüchse die Würdigung seiner geistigen Gestalt mit ständiger Steigerung. Immer großartiger taucht hinter der zeitgebundenen Persönlichkeit Friedrich von Hardenbergs die einzigartige Erscheinung, die sich unter dem Namen Novalis verbarg . . .

Tieck hatte ihn . . . aus dem Eindruck der Jahre seiner Vollendung geschildert: „Novalis war groß, schlank und von edlen Verhältnissen. Er trug sein lichtbraunes Haar in herabfallenden Locken, sein braunes Auge war hell und glänzend, und die Farbe seines Gesichtes, besonders der geistreichen Stirn, fast durchsichtig . . . der Umriss und der Ausdruck seines Gesichtes kam sehr dem Evangelisten Johannes nahe, wie wir ihn auf der herrlichen großen Tafel von A. Dürer sehen, die Nürnberg und München aufbewahrt . . . Ohne Eitelkeit, gelehrten Hochmut, entfremdet jeder Affektion und Heuchelei, war er ein echter, wahrer Mensch, die reinste und lieblichste Verkörperung eines hohen, unsterblichen Geistes.“

Diese Abschnitte sind der Einleitung zu dem Buch eines ehemaligen Lehrers der Stuttgarter Waldorfschule entnommen, der jetzt in den Vereinigten Staaten als Professor der deutschen Literatur tätig ist. Es sei nur ein Hinweis, durch den ein Buch über Novalis sehr warm empfohlen sei, das ein Dichter schrieb, nicht um auszudeuten, sondern um für das Werk des Novalis Herz und Bewußtsein des Gegenwartsmenschen neu aufzuschließen. vK

AUS DER SCHULBEWEGUNG

Schüleraustausch der Vrije School Den Haag mit der Freien Waldorfschule Marburg

Im April und im Mai waren die beiden 11. Klassen der Den Haager Vrije School und der Marburger Freien Waldorfschule jeweils drei Wochen Gäste ihrer Schwesterschule.

Zwei Erfahrungen mögen diesem Bericht voranstellen:

Eine ernste und mahnende: Wer als Deutscher die Grenze überschreitet, muß in der außerdeutschen Welt immer wieder die Feuerprobe auf das deutsche Wesen durchstehen. Er begegnet noch den Gespenstern der Vergangenheit, den nicht verheilten und unvergessenen Wunden, der Schuldfrage, dem bitteren Urteil. Er muß im kleinen ringen um Sichtung und Scheidung des Geschehens, um Verständnis für das, was das wahre deutsche Wesen selber durchlitt. Wer als Erzieher mit jungen Menschen reist, muß doppelt wachsam Rechenschaft gegenüber der Vergangenheit geben, Zeugnis von den echten Quellen ablegen können, denen er sich als Deutscher verpflichtet weiß.

Und eine zweite befreiende und beglückende Erfahrung: Die Begegnung mit der ausländischen Schwesterschule. Wir waren in der ersten Stunde zu Hause. Wir durften den Boden unserer Schulen als eine geistige Heimat empfinden. Von Anfang an hatte

Rudolf Steiner seinen Impuls zur Erneuerung der Pädagogik als den Keim einer Welt-schulbewegung betrachtet. Auf seine pädagogischen Vortragskurse in England, Holland, der Schweiz folgten die ersten Schulgründungen im Ausland. Die Vrije School Den Haag gehört zu unseren ältesten Schulen. Jahrelang haben diese Schwesterschulen treu die Flamme gehütet, als sie in Deutschland erdrückt war. Etwas von dieser unversie-glichen Kraft, von diesem weltoffenen Atemstrom darf man spüren bei solchen Begeg-nungen unserer Schulen.

Die Klassen nahmen am vollen Schulleben der Gastschule teil und waren in den Familien der Schulleitern untergebracht. So lebten sie ganz darinnen in der neuen und doch schon vertrauten Welt. In dem schönen großen Schulhaus in Den Haag gingen sie aus und ein. Im eigenen Schulraum wurden die Klassen unterrichtet, zum Teil von Lehrern der Gastschule, die ihnen Geschichte und Volkstum, Landschaft und Wirtschaft des Gastlandes ein wenig näher brachten. Beide Klassen modellierten und zeichneten, sangen und turnten gemeinsam.

Das Eintauchen in die fremde Landschaft, die Berührung mit dem fremden, anders-artigen Leben nimmt der junge Mensch dieses Alters in tiefem, intensivem Erleben auf, und langsam erwacht in ihm aus der Vielzahl der Beobachtungen der geschärfte Blick und die vergleichende Anschauung, die in ihm Lebensurteile und -erfahrungen rei-fen läßt.

Die Reise rheinabwärts erschließt uns den schönsten Wegweiser nach Holland. Aus dem hessischen Bergland, durch das felsige Rheintal bis Koblenz in die niederrheinische Ebene geht die Fahrt, bis sich die holländische Grenze öffnet. Weithingedeht liegen die durchwässerten Wiesen mit weidendem Vieh. Gehöfte und Dörfer, flüchtige Baum-zeilen gliedern die saftigen Flächen, und bald schon schlägt uns die seewinddurchwehte Luft entgegen. Wir fahren in den Abend hinein, im Westen über dem Meer zaubert die untergehende Sonne ihre leuchtenden Spiele in den Himmel. Tiefhängende, leichte Wölkchen ziehen über die feuchte Ebene hin, und die Dämmerung webt schweigend Licht und Schatten hinein. Der Atem dieser Landschaft voll Licht, Luft und Weite erfaßt uns und lockert die bodenständige deutsche Schwere.

Alles wird nun mit neuen Sinnen bewundert: Der lautlos flüssige Verkehr, die lichte Offenheit der Wohnungen, die holländische Sprache, das Meer, der Sturm, die elastische Leichtigkeit und freimütige Frische der holländischen Schüler, der sorgsam regulierte Wasserhaushalt des Bodens wie der der Menschen und all das Neue um sie herum. In Tagesfahrten besuchen wir erst Amsterdam, die ehrwürdige und selbstsichere Hafен-, Märkte- und Grachtenstadt, die zugleich in ihrem Rijksmuseum die stolze Schatzkammer der holländischen Malerei in sich birgt, wo in einer glückhaften Stunde stark wech-selnden Außenlichts gerade die Bilder der Rembrandtsäle sich uns besonders lebendig offenbaren. Dann Rotterdam, der immer junge und kraftströmende Industrie- und Umschlaghafen an der Mündung der Maas. Wir besichtigen eine Papierfabrik, fahren die Werften und Hafenanlagen entlang. Wir sehen Leiden, die stille Universitäts-stadt mit ihren reichen beschaulichen Museen, Warmond und seine junge Landwirt-schaftsschule, in seiner Umgebung die typische Kanal- und Polderlandschaft Hollands, die blühenden Tulpenfelder — alles nahe beisammen, für den Besucher ein wahres

Füllhorn großer Geschenke. Und überall umgab uns in Schule und Elternschaft die wärmste und herzlichste Gastlichkeit.

Wie der Schiffer mit dem Rücken zum Meer wieder wie neu das Festland betritt, so war auch für unsere Schüler ihre erste Heimkehr zum wichtigen Ereignis geworden. Der eigenen Welt und dem eigenen Leben neu, fremd und von außen gegenüberzustehen, wurde ihnen recht plötzlich eine ganz neue Erfahrung.

Unseren holländischen Gästen, acht Tage danach in Marburg schon als alte Bekannte begrüßt und in der Schule empfangen, war nun die hessische Landschaft vor allem das neue und tiefe Erlebnis: Die aus ihren Hügeln sich hebende Stadt und die im blühenden Pfingstschmuck um sie und über ihnen sich ausbreitende Natur. Auf Wanderungen und Fahrten erschloß sich ihnen allen zum erstenmal der Wald und die Berge und die von so vielfältiger Geschichte umwobene Landschaft und Stadt. Sie sahen hessische Industrie- und Handwerksbetriebe. Schnell hatten sie sich die Herzen erobert in der Stadt, die ihrer Gastgeber und auch das des Oberbürgermeisters, der ihnen bei Kaffee und Kuchen einen herzlichen Empfang gab.

Die Krönung dieses Besuches war das Gastgeschenk der holländischen Klasse, zwei Aufführungen von Schillers Jungfrau von Orleans in deutscher Sprache. Mit großer Freude gaben sie sich dieser Aufgabe hin in einer in Sprache und Gebärde durchgeformten Darstellung. Das Wort Schillers und seine völkerverbindende Bildkraft durfte so der Wegbereiter sein, wo sich junge Menschen unserer Schulen begegneten. Die Erinnerung an diese Spiele ist für sie alle eine tiefe und bleibende. (Den Überschub ihrer Einnahmen, 75.— DM, haben die holländischen Schüler unserer Berliner Rudolf-Steiner-Schule als Spende zur Verfügung gestellt. Dr. Schwebsch hatte ihnen in Marburg während seines Besuches von den deutschen Waldorfschulen und von Berlin erzählt.)

Mannigfache Anregungen hat dieses neue Element des Austausches und des sich Begegnetens der Lehrerschaft gebracht, den Schülern hat es bedeutsame Eindrücke in diesen Wochen des Aufnehmens, der gemeinsamen Arbeit und der Freundschaft vermittelt. Und auch die Elternschaft, die durch ihre bereitwillige Mithilfe diesen Austausch erst wirklich ermöglicht hatte, war voll des freudigen Anteils.

Eine wechselseitige Befruchtung unserer Schulen im schönsten Sinne darf diese Zeit genannt werden.

Paul Johannes Höll

Die beiden nächsten Hefte (Nr. 9 September und Nr. 10 Oktober) werden zu einem Doppelheft vereinigt, das in der ersten Oktoberhälfte erscheinen wird. Das Heft 9/10 wird sich vor allem mit den Fragen der künstlerischen Gestaltung des Unterrichts und mit künstlerischen Fächern beschäftigen.

Neuerscheinung!

Menschenkunde und Erziehung. 1.

ERICH GABERT

**Die Strafe in der Selbsterziehung und in
der Erziehung des Kindes**

**Schriften der Pädagogischen Forschungsstelle
beim Bund der Freien Waldorfschulen**

Inhalt

STRAFE UND SELBSTERZIEHUNG

Erfahrung und Strafe · Der Schmerz · Rudolf Steiner über die Vertiefung des Bewußtseins durch die Strafe · Die Läuterungszeit nach dem Tode und das Gesetz des Schicksals (Karma) Selbsterkenntnis und Rückschau · Wiederverkörperung

DIE STRAFE IN DER ERZIEHUNG DES KINDES

Das Kind macht Erfahrungen · Strafen, wie sie nicht sein sollten · Die vier Grundelemente der gerechten Strafe · Soll man Kinder schlagen? Helfende Wirkung · Vorbeugend eingreifen · Die ersten sieben Lebensjahre · Das 7. bis 14. Lebensjahr · Das 14. bis 21. Lebensjahr · Umwandlung der Fehler · Selbsterziehung des Erziehers · Wandlung der Strafe

120 Seiten, Ganzleinen, DM 4.80

Bestellungen durch den Buchhandel erbeten!

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN, STUTTGART

Gartenbaudirektor Dr. Ernst Hagemann

Der siebenjährige Rhythmus im Wettergeschehen

Mit 2 Luftdruckkurven, 3 Tabellen und Jahrescharakterbeschreibungen der 7 Planetenjahre

Dr. Karl Heymann

Psychologie der Kunst in der Krisis der Gegenwart

Architekt Dr. Felix Durach

Goethes Raumbegriff

Alexander von Bernus

aus dem

„Spiel von des Menschen Fall und Erlösung“

Herbert Witzemann

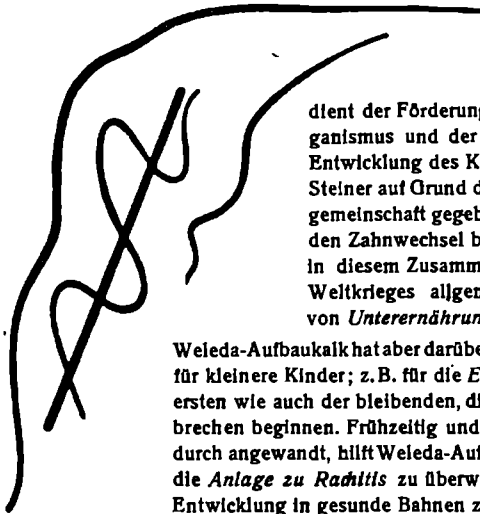
Das Sinnlich-Übersinnliche in seiner Verwirklichung durch die Kunst

Diese Beiträge bringt das

Juli/August-Heft der Zeitschrift „Die Drei“

Zweimonatszeitschrift. Einzelheft DM 1.80 (Bezugsgebühr halbjährlich DM 4.80)

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN, STUTTGART, ADOLF-KRÖNER-STR. 8



**Weleda-
Aufbaukalk I und II**

dient der Förderung des Aufbaues des kindlichen Organismus und der Harmonisierung der körperlichen Entwicklung des Kindes. Das Präparat ist von Rudolf Steiner auf Grund der Bedürfnisse einer großen Schulgemeinschaft gegeben worden, also für Kinder, welche den Zahnwechsel bereits hinter sich hatten. Es sollte in diesem Zusammenhange die als Folge des ersten Weltkrieges allgemein vorhandenen Erscheinungen von *Unterernährung* beheben helfen.

Weleda-Aufbaukalk hat aber darüber hinaus eine große Bedeutung auch für kleinere Kinder; z. B. für die *Entwicklung der Zähne*, sowohl der ersten wie auch der bleibenden, die vom siebenten Jahre ab durchzubrechen beginnen. Frühzeitig und regelmäßig durch lange Zeit hindurch angewandt, hilft Weleda-Aufbaukalk *Wachstumsstörungen* und die *Anlage zu Rachitis* zu überwinden und die gesamte körperliche Entwicklung in gesunde Bahnen zu leiten.

Weleda-Aufbaukalk I und II kostet zusammen DM 1.20 und ist in den Fachgeschäften (Apotheken, Reformhäuser und Drogerien) erhältlich.

Weleda A.G., Schwäbisch Gmünd