



Erziehungskunst

Herausgegeben
vom Bunde
der Waldorfschulen

Aus dem Inhalt:

Was sollen unsere Kinder lesen? – Gedanken zum
Lesenlernen – Der Erzieher Janusz Korczak –
Albert Steffen zum 80. Geburtstag – Eisen, Tech-
nik und der menschliche Organismus – Neue Bücher

Die „Erziehungskunst“ wird im Auftrage des Bundes der Freien
Waldorfschulen Deutschlands herausgegeben

Schriftleitung: Dr. Helmut von Kùgelgen
7 Stuttgart O, Haussmannstraße 44

Die Verantwortung für den Inhalt der Beiträge tragen die Verfasser
Nicht angeforderte Sendungen an die Schriftleitung werden nur zurückgesandt,
wenn Rückporto beiliegt.

Bezugspreis: Einzelheft DM 1,40, Abonnement halbjährlich DM 7,50, jährlich DM 15–
zuzùglich Zustellgebühren. Bei Bezug unmittelbar vom Verlag Freies Geistesleben,
Stuttgart, Zahlung erbeten auf Postscheckkonto Stuttgart 16011 oder Konto 72320 bei
der Städt. Girokasse Stuttgart. Dauerbezug kann nur zum 30. 6. oder 31. 12. des lau-
fenden Jahres mit einer Frist von einem Monat gekündigt werden. Wird nicht gekündigt,
so gilt der Dauerauftrag als weiter bestehend, und die Lieferung wird fortgesetzt.

INHALT

Der Erzieher Janusz Korczak	<i>Erika Dühnfort, Wuppertal</i>	353
Zum 80. Geburtstag von A. Steffen	<i>Lotte Abr, Stuttgart</i>	361
Was kann ich für die Toten tun... (Gedicht)		361
Aus: Lebensgeschichte eines jungen Menschen		361
Geister der Kindheit, ... (Gedicht)	<i>Albert Steffen</i>	365
Das Eisen als Metall. Der menschliche Organismus und die Technik		365
Experimentieren als Kunst	<i>F. H. Julius, Den Haag</i>	369
Gedanken zum Lesenlernen	<i>Herta Schlegtendal, Marburg</i>	370
Was sollen unsere Kinder lesen? Zugleich ein Ratgeber für das Bücherschenken	<i>Dr. R. Treichler sen., Stuttgart</i>	374

VON NEUEN BÜCHERN

Gingganx, der „Dürfer“ (Morgenstern – Beheim-Schwarzbad)	<i>Martin Tittmann, Stuttgart</i>	383
Kalewala (Rudolf Meyer)	<i>Dr. H. Gerbert, Stuttgart</i>	385
Der Märchenerzähler Curt Englert-Faye		387
Kindheitslegenden (Jakob Streit)	<i>v. K.</i>	387
Harmonien im Reich der Geometrie (Ernst Bindel)	<i>Dr. Walter Krawl, München</i>	388
Gedichte von Martin Tittmann	<i>Magda Maier, Stuttgart</i>	389

ZEICHEN DER ZEIT

Das mit den Affen muß weg!	<i>v. K.</i>	392
----------------------------	--------------	-----

Diesem Heft liegt das Jahresinhaltsverzeichnis und die Hauszeitschrift des Verlags bei

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN · STUTTGART O · HAUSSMANNSTR. 76

ERZIEHUNGSKUNST

MONATSSCHRIFT ZUR PÄDAGOGIK RUDOLF STEINERS

Jahrgang XXVIII

Heft 12

Dezember 1964

DER ERZIEHER JANUSZ KORCZAK

„Ich kann mich noch an den Augenblicke erinnern, als ich beschlossen hatte, keine eigene Familie zu gründen . . . ich empfand das sogleich als Selbstentleibung. . . . An Sohnes Statt nahm ich die Idee, dem Kinde zu dienen. Ich habe nur scheinbar dabei verloren.“

„In der geistigen Erneuerung des Menschen wird das Kind die Hauptrolle spielen; dessen bin ich gewiß.“

Über die Grenzen seines Heimatlandes Polen hinaus wurde Janusz Korczak erst nach dem Tode bekannt. Die besonderen Umstände eben dieses Todes waren es, die, wo man von ihnen erfuhr, die Menschen aufmerken ließen. Als Leiter eines Waisenhauses für jüdische Kinder war Korczak in den ersten Augusttagen des Jahres 1942 aus dem Warschauer Ghetto zusammen mit allen Kindern zur Deportation und in den Tod gegangen. Man nennt Beweise für die Tatsache, daß ihm noch in letzter Minute die Möglichkeit geboten worden sei, sich aus der Schar der Todgeweihten herauszuziehen, und daß er das in ruhiger Bestimmtheit ausgeschlagen habe. (Korczak war damals in weiten Kreisen Polens bekannt, viele liebten und verehrten den „alten Doktor“, und dieser Umstand erschütterte die Bedenkenlosigkeit ein wenig, mit der die fremden Machthaber unzählige Menschenleben auslöschten.) Sicher ist, wie immer auch die äußeren Umstände bei der Verschickung in den Tod ausgesehen haben mögen – daß Janusz Korczak aus freiem Willen bei den Kindern blieb, für deren Leben und Werden er die Verantwortung übernommen und getragen hatte. Der Arzt-Erzieher führte nur die Aufgabe zu Ende, für die er sein ganzes Leben hindurch gewirkt hatte: er blieb den ihm Anvertrauten Vorbild und Beschützer, er vermittelte zwischen ihnen und der Welt, wandte ihnen das Gute, Schöne und Wahre daraus doppelt weit und strahlend zu und setzte alle Kräfte ein, um Böses, Feindliches abzuwehren. Wo dieses größer wurde als sein Opferwille, wollte er es zumindest nicht unmittelbar auf die Kinder auftreffen lassen. Er stellte sich mit seinem alternden, kranken Leib, mit der ganzen Mächtigkeit seiner Seele und seines Gei-

stets dazwischen, um soweit wie möglich zu mildern, was er nicht abwenden konnte. In seiner Liebe und seinem Mut sollten sich die vernichtenden Strahlen des Hasses zunächst gebrochen haben, ehe sie in die Kindesseele einfielen. Korczak tat den letzten Schritt gemeinsam mit den jüdischen Kindern und blieb sich selber treu.

Weil diese Tat – nach dem Carossa-Wort – als letzte alle frühern Taten prägt, so sollte von der Nachwelt das also Geprägte betrachtet werden. Über dem außergewöhnlichen Tod sollte das Leben nicht vergessen werden, das zu ihm hingeführt hat, an dessen Ende er nicht zufällig steht. „Es ist einfacher, für eine Idee zu sterben. Schwieriger ist es, für eine Idee zu leben, Tag um Tag, Jahr um Jahr“, waren Korczaks eigene Gedanken.

Durch den Umstand, daß Korczaks besondere Anteilnahme lebenslang den Armen und Verstoßenen gegolten hat, glaubt der Osten in der heutigen Ausrichtung sich berechtigt, die geistigen Erträge dieses Erzieher-Wirkens für sich zu buchen. Neben den Berufen des Arztes und des Pädagogen übte Korczak den des Forschers und des Schriftstellers aus. Alle diese Tätigkeiten standen im Dienst der einen Aufgabe. In Sowjetrußland beginnt man, eine Ausgabe des Tagebuches, der Aufsätze, Dichtungen und pädagogischen Schriften Korczaks in russischer Sprache vorzubereiten. Die wenigen Ausschnitte aber – auch sie durch einseitige Auswahl und Aussonderung gegangen –, die aus der Biographie und dem Werk Korczaks bisher in deutscher Sprache zugänglich sind, lassen ein Gedankengut ahnen, das vor allem auch von Menschen Mitteleuropas nach- und weitergedacht werden will, lassen das Lebenswerk einer Individualität durchscheinen, die unter den Menschen Mittel- und Westeuropas Geistesbrüderschaft gesucht hat.

Janusz Korczak hieß eigentlich Henryk Goldszmit. Am 22. Juli 1878 oder 1879 wurde er als Sohn eines bekannten jüdischen Rechtsanwaltes in Warschau geboren. (Seltsamerweise hat auch er selber nie zur Gewißheit über das tatsächliche Geburtsjahr kommen können.) Henryk war noch Schüler, als der Vater nach wiederholten Aufenthalten in Nervenheilstätten in völliger Umnachtung starb. Die vordem wohlhabende Familie wurde arm. Henryk begann, Nachhilfestunden zu geben. Nach der Schulzeit studierte er Medizin an der Universität Warschau, wo er auch promovierte. Den jungen Arzt zog es nach den westlichen Ländern Europas. Er empfand, daß er sich dort „Licht und Wissen“ holen müsse. Ein Jahr verbrachte er in Berlin, ein halbes Jahr in Paris. Zwischendurch hielt er sich vier Wochen in London und kurze

Zeit auch in Wien auf. Um 1903 übernahm Henryk Goldszmit, 25-jährig, seine erste Stelle in einer privaten Kinderklinik in Warschau. Im russisch-japanischen Krieg 1904/05 verschlug es ihn als Militärarzt in die Mandschurei. Während des Ersten Weltkrieges arbeitete er in Kiew. Seinen Beruf als Kinderarzt übte er sieben Jahre lang aus. Dann, in seinem 35. Lebensjahr, gab er ihn auf, obwohl für ihn alle Aussicht bestand, eine viel besuchte, einträgliche Praxis aufzubauen. Er verschrieb sich ganz der Arbeit an den verwaisten, verwaahlerten Kindern, die er – in verschiedenen Heimen arbeitend – bis zu seinem Tode im 64. Lebensjahr nicht mehr verließ.

Das sind in groben Umrissen die Hauptstationen aus Henryk Goldszmits äußerer Biographie. Daß darin eine wesentlichere, innere enthalten ist, darauf kann schon die Tatsache des anderen, des angenommenen Namens hinweisen. (Er wurde von der Hauptgestalt eines polnischen Romans aus der Mitte des 19. Jahrhunderts entliehen.) Im Folgenden sei der Versuch gewagt, einige Ergebnisse aus dem Leben Janusz Korczaks aufzuzeigen. Sie erscheinen wie Ansätze, die darauf warten, von Erziehern des mitteleuropäischen Kulturraumes gekannt und bedacht zu werden. Die meisten Erkenntnisse Korczaks behielten einen fragenden Charakter, worin sich weniger Unsicherheit aussprach, als vielmehr die Erwartung, es möchte Menschen geben, die das Gespräch aufnehmen mit dem Polen und Juden Janusz Korczak, der „an Sohnes Statt . . . die Idee, dem Kinde zu dienen“ annahm.

Der Vater, der in keinerlei Traditionen befangen war, führte den kleinen Henryk zur Weihnachtszeit in die alten Spiele, wo er das Kind in der Krippe sah, über dem der Stern schwebte. Der Junge erlebte Teufel und Engel und Herodes, den Finsteren, der das Kind töten wollte. Im Frühjahr 1942, als der „alte Doktor“ mit seinen zweihundert Waisen und der treuen Helferin aus dem gewohnten Haus bereits hinter die abschließenden Mauern des Ghettos hatte umsiedeln müssen, betete er vor und mit den Kindern: „Dank Dir, guter Gott, für die Wiese und die Farben der Sonnenuntergänge, für den erquickenden Abendhauch nach einem heißen Tag voller Mühe und Arbeit. Guter Gott, der du alles so klug und gut eronnen hast, daß die Blumen ihren Geruch haben, die Glühwürmchen auf der Erde leuchten, die Sterne am Himmel funkeln.“ – Und als die Kindesfeindlichen Herodeskräfte immer näher kamen und bedrohlicher zugriffen, sprach Korczak in der Schar der ihm Anvertrauten mit erhobenen Armen das Vaterunser.

Prophetisch steht das Erleben der Krippenspiele in Korczaks Kind-

heit. Einige Jahre später fügte er dem aus eigenen Phantasiekräften Bilder hinzu, die er wie Zielsetzungen vorauswarf in den Strom seines Lebens, dessen Verlauf ihm noch in der Zukunft verborgen war. Seine Herkunft überdenkend, stellte er freudig fest: „Mein Urgroßvater war Glaser. Darüber bin ich froh. Glas gibt Wärme und Licht.“ – Er selber träumte davon, in einem Leuchtturm zu wohnen. Welcher Art der sein würde, das zeichnete sich ihm selber schon bald deutlicher ab; er war noch Schüler, als er plötzlich erkannte: „Die Welt reformieren, heißt die Erziehung reformieren.“ Damals faßte er den Plan zu einem großen Werk mit dem Titel „Das Kind“. Als Korczak später auf diese Epoche seines Lebens zurückblickte, beschrieb er die für sie wesentlichen Empfindungen so: „Die interessante Welt war nicht mehr außer mir, sie war jetzt in mir. Ich bin dazu da, um zu handeln und zu lieben, nicht um geliebt und bewundert zu werden. Es ist nicht die Pflicht der Umwelt, mir zu helfen, sondern es ist meine Pflicht, mich um die Welt und den Menschen zu kümmern.“ – Er wußte, welche Kräfte nötig sind, um solche Absichten zu verwirklichen: „Man muß vorsichtig in Taten, doch kühn und unberechenbar in Träumen sein.“

Nach dem ersten harten Winter des Zweiten Weltkrieges schickte Korczak aus dem Waisenhaus Frühlingsblumen an seine Freunde und fügte den Blumen einen Zettel bei, auf den er schrieb: „Wenn die Wälder brennen, muß man der Rosen gedenken.“ – Beim Anblick eines Wachtpostens, der am Eingang zum Ghetto stand, kam der 63jährige Waisenvater nach eindringlicher Selbstbefragung zu der Feststellung: „Ich wünsche niemandem Schlechtes. Ich kann es nicht. Ich weiß nicht, wie man das macht.“

Aus Kräften solcher Art war der Schild geschmiedet, den Korczak bis zum letzten Augenblick über den Häuptern der Kinder hielt. Angesichts der absperrenden Ghettogrenze goß er allmorgendlich als erstes die Blumen vor den Fenstern des Waisenhauses und suchte und ersann, womit er die Herzen seiner Schützlinge erfreuen und festigen konnte. Das war sein Beitrag zum Niederreißen des Stacheldrahtes. Seiner Beschaffenheit nach muß dieser Beitrag fortwirken – zur Aufhebung nicht nur der einen Grenze.

Korczak selber hat Grenzen sein ganzes Leben hindurch überspielt. Zwar empfand er ganz als Pole, doch schon dem lesehungrigen Schüler erschien es wichtig: „Man muß sich mit der Literaturgeschichte beschäftigen. Dante, Schiller, Shakespeare! Den Geist bilden, solange noch Zeit ist!“ Als Erwachsener las Korczak medizinische, pädagogische

und philosophische Werke in russischer, deutscher und französischer Sprache. In die westlichen Hauptstädte Europas hatte ihn die eigene Neigung gezogen, die Hoffnung, „Licht und Wissen“ zu finden. Nach Rußland warf ihn für Jahre der Krieg. Seinem Wesen nach gehörte er den beiden Welten an, dem Osten wie dem Westen, beiden aber auf verschiedene Weise! Ein Freund des Studenten Korczak, des jugendlich und glühend für den Menschen Begeisterten, schildert ein gemeinsames Erlebnis, wonach Janusz in eine nächtliche, mörderische Schlägerei eingegriffen habe, indem er sich furchtlos zwischen die mit Messern Streitenden warf und die rohen Kerle mit einem Kuß, den er schnell jedem der beiden gab, so fassungslos machte, daß sie die erhobenen Arme sinken ließen. Die Möglichkeit, so zu handeln, rückt Korczak in unmittelbare Nachbarschaft zum Geist Dostojewskis, den er verehrte.

Wie er den Geist des Westens empfand, das kann ein wie achtlos und zufällig hingezettes Bild verraten, das der Erzieher an den Schluß einer Betrachtung stellt. Als er jüdische Kinder aus Warschau zusammen mit christlichen in ein Sommerlager führen darf, wünscht er, es möge sie dort „. . . die polnische Sprache anlächeln wie das Grün der Bäume und das Gold des Getreides, diese bezaubernde Sprache, . . . die im Leuchten der Sterne glitzert und im Hauch des Waldwindes atmet.“ Und Korczak fährt fort: „Die polnischen Worte fügen sich wie Blumen von ganz allein zu fröhlichen Auen, sind strahlend und rein wie *die Sonne im Westen*.“

Aber nicht nur Sehnsucht und hochgespannte Erwartungen verbanden ihn den Wissenschaftlern, Dichtern und Philosophen des „Westens“. Von fragmentartigen Eintragungen, die Korczak in sein Tagebuch schrieb, meinte er: „Für den, der sie lesen wird, sind das Verkürzungen, die ihm vielleicht nicht viel sagen, aber für mich sind sie das Leuchtfeuer, Blitz, Funken von Steinen, die aufeinanderschlagen – der Kieselstein des Gedankens an den Kieselstein des Erlebens.“ – Mit dieser Handhabung von Gedanke und Erleben schließt Korczak an eine Strömung an, in deren frühen Verlauf hinein Aussprüche Goethes gehören und die einmündete in die erkenntnistheoretischen Schriften Steiners. Noch überraschender ist in dieser Hinsicht ein weiteres Wort des polnisch-jüdischen Arzt-Erziehers: „Die physische Unsterblichkeit im Kinde und die moralische Unsterblichkeit in der Ausstrahlung des Gedankens, im Willen zur Brüderlichkeit nicht nur mit den Menschen, sondern mit dem Stern, mit Gott, auf der Suche nach dem einfachen magischen Wort.“ Solche Erkenntnisse berühren die geistige Sphäre des Novalis.

Aber die Spannweite, die er zu übergreifen hatte, um derartiges zu erreichen, war gewaltig. Wie jeder Mensch im Kindesalter kam Korczak lebenslang zum eigenen Begreifen immer nur über das Tun, das Erfahren. Es war ihm nicht gegeben, etwas so zu „erdenken“, daß es im Erdenken bereits erlebt wurde. Wie schwer der Weg war, den er so bis ins Alter hinein ging, das kam ihm deutlich zum Bewußtsein: „Erfahren heißt leiden.“ Vor allem waren die Erkenntnisse, zu denen er auf solche Weise kam, immer nur einzelne, und es erwies sich ihm als unmöglich, sie im Zusammenhang und gedanklich gesichert anderen zu vermitteln. Zwar war er als Schriftsteller unaufhörlich tätig (unter vielem anderen schrieb er ein dreibändiges Werk mit dem Titel „Wie man ein Kind lieben soll“), doch hatte er am Ende seines Lebens die Empfindung, daß er in dieser Hinsicht etwas schuldig bleiben müsse. Das befremdet fast, wenn man bedenkt, wieviel er in vollkommen freier, einsamer Forschung unter schwierigsten äußeren Umständen erreichte und fand. Freilich „brachte“ er manches bereits durch die Geburt „mit“ in sein Dasein als Erzieher. So war es schon dem Vierzehnjährigen unumstößliche Gewißheit, daß der Lebensgang eines Menschen in Zyklen verlaufe, deren jeder sieben Jahre umfaßt. Bei der Vollendung des zweiten Jahrsiebts stellte er zum ersten Male Betrachtungen darüber an. Im weiteren Verlauf seines Lebens suchte er aufmerksam den besonderen Charakter eines jeden Siebener-Zyklus zu ergründen. Sie hoben sich deutlich voneinander ab. Der Achtundzwanzigjährige wechselte aus der Phase des „Studierenden“ über in die des Arbeiters unter voller Verantwortung; er wurde Kinderarzt an einer Kinderklinik. Mit Vollendung der fünfmal sieben Jahre hatte sich für ihn die besondere, individuelle Lebensaufgabe herauskristallisiert, die zu ergreifen er nicht zögert. Als Korczak 63 Jahre alt wurde, waren ihm inmitten aller reifen Lebenserfahrungen plötzlich die Empfindungen aus dem vierzehnten Jahr wieder nahegerückt. In einem frühen dichterischen Versuch hatte er sie ausgedrückt in dem Satz: „Ich bin vierzehn, ‚Cogito ergo sum‘.“ Die auf diesen Zeitpunkt zurückblickenden Betrachtungen des Alternden beginnen mit den Worten: „Ich sehe mich um, ich nehme wahr, ich schaue . . .“ Die polnische Biographin Korczaks (die ihn noch persönlich kannte), steht dieser Art, die Zeit real wirksam zu empfinden, etwas ratlos gegenüber. Sie fragt: „Weshalb teilte er das Leben in siebenjährige Abschnitte ein? . . . Warum war er bestrebt, seine Erlebnisse und Erinnerungen in gleichmäßige Zyklen zu komponieren? Eine so schematische Lebensbilanz mutet ein

wenig kindlich an. Korczak hat schon als Junge damit angefangen, um es schließlich am Vortage seines Todes wieder aufzunehmen.“

Wie eine Notwendigkeit fast könnte die Tatsache erscheinen, daß ein derart stark im Zeitlichen umschwingend erfahrener Lebenslauf der konstatierenden Betrachtung keinen festen Anfangs- noch Endpunkt darbietet. Der sehr großzügige Vater Goldszmit ließ erst nach Jahren eine Geburtsurkunde für seinen Henryk ausstellen, als bereits niemand sich mehr genau auf das Jahr entsinnen konnte. Über den Tod Korczaks hat es nie eine Urkunde gegeben, Tag und Stunde werden nicht mehr zu ermitteln sein, man weiß nur, daß sie am Beginn des August 1942 gelegen haben.

Neben die Erkenntnis Korczaks von den Rhythmen, die in der Entfaltung eines Menschenlebens wirksam sind, sei eine zweite gestellt, herausgegriffen aus der Reihe von Ergebnissen, in denen der Extrakt seines Erzieher-Daseins enthalten ist. Korczaks Biographin nennt ihn einen „Fanatiker der Wiederholung“. Dieselben vier Märchen habe er – unter anderen – den Kindern zeit seines Lebens immer wieder und wieder erzählt. Für die Jüngsten sei ein Buch geplant gewesen mit „... einfachen Sätzen, bis zur Langeweile wiederholt“, einem „Zwischending zwischen Gestammel und Wiegenlied“. Auf diese Weise habe er die Eltern der Kleinsten neu wiederum hinführen wollen zur Erzählermeisterschaft alter Ammen. Er selber wandte in mehreren schriftstellerischen Arbeiten diesen Stil an, wollte in Versuchen dessen Möglichkeiten als Erziehungsmittel ergründen und empfahl immer wieder „die Methode der Wiederholung bei gleichzeitiger stilistischer Verdichtung“.

Es wäre leicht – und allzu leicht –, aufzuzeigen, daß die einzelnen Erfahrungen, zu denen Korczak in seinem jahrzehntelangen Umgang mit Kindern kam, im umfassenden menschenkundlichen Werke Rudolf Steiners als geistige Erkenntnisse enthalten und aus großer Überschau heraus sicher begründet sind.

Und nicht nur zu der *Erziehungskunst* Steiners ließen sich vom Lebenswerk Korczaks her Verbindungsfäden knüpfen. Als die Existenz des jüdischen Arztes in Polen schon stark beengt und bedroht war, schrieb er an Freunde in Palästina: „Die einzige Freude in diesen letzten Jahren der Versuche und der schweren Erfahrungen war das Erkennen und Meditieren – das ist wichtig für die Menschen wie das Brot.“ Er übte sich darin Nacht für Nacht, wenn die Kinder schliefen und alle Arbeit im Waisenhaus ruhte. Einer der weitreichenden Ausblicke, zu denen Korczak in diesen Bemühungen kam, führte bei Be-

trachtung der schrecklichen Zeitereignisse zu der Gewißheit: „Die falsche Anwendung des Eisens ergibt das Strafmaß. Aber gleichzeitig formt, leitet und bereitet das Eisen den Geist auf neue Errungenschaften vor, auf Einweihungen in Geheimnisse.“ In Vorträgen Rudolf Steiners über das Wirken der michaelischen Kräfte im Entwicklungs-gang der Menschheit lassen sich ähnliche Sätze finden.

Mit dem Hinweis auf solche Übereinstimmungen soll keineswegs ein Maßstab gesucht werden für die geistige Ernte des Lebens von Janusz Korczak. Sie hat ihren Maßstab und ihre Gültigkeit in sich. Korczak hätte in seinem Wirken als Erzieher der Bestätigung durch den überschauend Erkennenden nicht bedurft. Für *den* Teil seines Schaffens aber, der über den Tod hinaus mit seiner Individualität verbunden bleibt, wird es eine Bedeutung haben, ob man sein Werk an den Ort rückt, der ihm zukommt oder nicht, ob man damit und daran weiterarbeitet oder nicht. Korczak wußte, daß der Tod nicht das Eingehen in einen Zustand der Tatenlosigkeit bedeutet. Dem Müde gewordenen schien solches Wissen nicht nur befreiend: „Eine schwere Arbeit, zur Welt kommen und leben zu lernen. Vor mir steht eine viel leichtere Aufgabe: sterben. Nach dem Tode ist es vielleicht schon wieder schwierig, aber ich denke nicht daran.“

Als die Verhältnisse um ihn herum – bereits vor dem Ausbruch des Zweiten Weltkrieges – sich immer bedrückender gestalteten, träumte der „Vormund der Waisen“, wie er sich selber zuweilen bezeichnete, von einem Waisenhaus am Fuße des Libanon, wo er ungeschmäht und unbehindert arbeiten könnte. Das Haus, so schien es ihm, müßte ein gläsernes Dach haben, damit jede Nacht die Sterne voll hereinscheinen könnten. Der Leuchtturmtraum des Knaben hatte sich in dieses Bild hinein gewandelt. Der Mensch aber, dem es als Inbegriff erfüllten, lichten Friedens vor Augen stand, kam in den Todeskammern von Treblinka um. Bis zu seinem Ende erzitterte Korczaks Leben unter der ungeheuren, zerreißenden Spannung, die mit mühevoller Anstrengung immer wieder bewältigt werden wollte.

Man bleibt vieles schuldig, wenn man Züge aus einem solchen Leben in aphoristischer Form darstellt. Die Hoffnung, daß damit zur weiteren Arbeit an den Schriften Korczaks angeregt wurde, möge den Versuch begründen. Wo immer heute Menschen – nicht aus unbestimmten Empfindungen, sondern aus klarer Einsicht heraus – die Sterne in ihre Erziehungsarbeit mit einbeziehen wollen, da sollten sie Janusz Korczak in ihren Kreis hereinrufen.

Erika Dühnfort

ZUM ACHTZIGSTEN GEBURTSTAG VON ALBERT STEFFEN

Was kann ich für die Toten tun
die unter meinem Acker ruhn?
Zieh Furch um Furche mit dem Pflug . . .
Wirf Korn in wohlbedachtem Flug.
Sie steigen mit der Saat hinauf.
Sie fangen an den Sonnenlauf.
Sie bräunen dir das Lebensbrot.
Sie schicken dir den Schnitter Tod.
Du erntest, was Du ausgesät,
Was sie nicht segnen, das verweht.
Was du in ihrem Namen tust,
wächst auch, wenn du im Grabe ruhst.

Das Dezemberheft 1959 der Zeitschrift „Erziehungskunst“ war dem 75. Geburtstag des Dichters *Albert Steffen* gewidmet. Albert Steffen begleitete die Zusammenstellung dieser „Anregungen für Erzieher“ aus seinen Dichtungen mit Freude und Zustimmung.

Am 13. Juli 1963 starb der Dichter in seinem Heim in Dornach. Das Gedenken an seinen 80. Geburtstag am 10. Dezember kann erneut Anlaß dazu sein, sich auf den im Geiste begründeten therapeutischen Impuls zu besinnen, der in seinem Werke lebt.

In seinem Roman „Aus Georg Archibalds Lebenslauf und nachgelassenen Schriften“ läßt der Dichter den Jüngling Georg aussprechen: „. . . nicht so wie Mithras wollte er tun, der den Stier tötet, indem er ihm den Dolch in den Nacken stößt, sondern wie Triptolemus, der ihn zähmt, damit er das Feld ackert, auf dem das Brot wächst, welches die Fünftausend nährt.“

In dieser Geisteshaltung werden Lehrer und Erzieher bei Albert Steffen immer wieder neu Helfer und Begleiter für ihre Lebensaufgaben und für ihre Lebensgestaltung finden.

Lotte Ahr

Eiger, Mönch und Jungfrau

Vor wenigen Jahrhunderten waren diese Berge noch unzugänglich für die Menschen. Man hatte in seinem Inneren ein Universum und empfand keineswegs die Sehnsucht nach solch ungeheuren Fernblicken. Es ist, als hätten sich in einem gewissen Augenblick der Menschheitsentwicklung Kräfte, die ehemals im Herzen wirkten, ins Haupt gehoben, so daß sie Augen und Ohren mit Inbrunst erfüllten. Götter, die

im Blute walteten, wechselten ihren Wohnort und zogen in die Nerven ein. Sie sind es, welche in unseren weitgeöffneten Sinnen tätig sind. Herabgestiegen von den Himmeln, wollen sie durch unsere Organe Blicke in die Erdgebiete tun. Und wir ersteigen mit unermüdlicher Begeisterung die höchsten Gipfel und segeln über die fernsten Meere. Wir werden, dem Kosmos zuliebe, Entdecker des Sternes, der unsere eigene Heimat ist. Der erwachenden Erdenfreude folgte die Naturwissenschaft. Der Anwendung der Gesetze, die der Intellekt entdeckt, verdanken wir die Technik. Diese ermöglichte die steilen Bahnen. Bald werden sie (das sieht man kommen) vom Luftverkehr ersetzt sein. Aeroplane fliegen von Höhen zu Höhen über schauerliche Abgründe.

Dann kann auch der Trägste und Bequemste zum Firn gelangen.

Daß aber diese Möglichkeit in dem Zeitpunkt geschaffen wird, wo kein Mensch mehr weiß, warum die drei Riesen Eiger, Mönch und Jungfrau heißen, gibt zu denken. Man wird dies Geheimnis mit dem Intellekt, der Erfindungen macht und so den Zugang zu dem Bergmassiv eröffnet, nicht ergründen; man wird nicht einmal die Sagen, die mit dieser Namengebung zusammenhängen, begreifen. Soll der äußere Zugang uns den inneren verhüllen? Haben es geistesfeindliche Mächte im Plane, in uns die Fähigkeit ungeboren zu lassen oder gar zu vernichten, das Göttliche in diesen Höhen zu empfinden, indem sie uns statt mit kindlicher Ehrfurcht vor der Erhabenheit der Berge, mit Hybris erfüllen, daß wir noch höher fliegen können? Dann finden wir nicht Engel, die um die weißen Spitzen weben, Jahrtausende hindurch, sondern unseren – Schneid. Wir zerschneiden die ätherischen Fittiche mit den Flügeln unserer Aeroplane . . .

In solcher Weise sprach Dr. Curtius zu seinen Kollegen (und ich hörte und behielt es), als zu jener Zeit die ersten Flugzeuge in den Lüften zu sehen waren und uns Schülern zur Sensation wurden, die das innere Leben überschwirrte. Er behauptete geradezu, daß die Ausnutzung der Flugmaschine von gewissen Persönlichkeiten ausginge, die von ihrem eigentlichen Ziel, der Eroberung der Geistgebiete, abgefallen wären. Die Aufmerksamkeit der Menschen soll von der himmlischen Offenbarung des Geistes abgelenkt werden auf die irdische Macht des Intellekts.

„Wenn die Menschen nach diesen Fledermäusen spähen, schwindet ihnen, was in der Atmosphäre vorgeht, von den Sternen ganz zu schweigen.“

Dr. Curtius suchte unsere Begeisterung zu dämpfen. Und er impo-

nierte uns, wenn auch weniger durch seine Argumente als durch sein Wesen. Wenn wir mit weitgeöffnetem Kragen, mit einer unersättlichen Seh-, Sing- und Schreite-Lust einem Gipfel zustrebten, war er stets an der Spitze, der Erfahrendste, Fröhlichste und Unermüdllichste. Er lehrte uns die heilige Freude an der Kraft des eigenen Körpers, Lust am eignen Leib! — *Das sei euer Eiger-Erlebnis*, sagte er.

Mit diesem kühnen, mutigen, jede Schwäche bezwingenden Wesen, das er in jedem Ich, als Erden-Eigentum, verlangte, sollten wir das Leben meistern.

Jeder für sich und doch in Gemeinschaft! Das ist ein höherer Orden als alle anderen; der reicht über den Tod hinaus, durch die Übung der Tugenden, einander *helpend*, (wenn wir am Seile über Gletscher tasteten), *entbehrend* (im quellenlosen Schrattengeklüfte) *freigeworden* (auf dem Eishorn angelangt): Dann sollten wir schweigend nach Westen, Osten, Norden und Süden schauen, bis wir ein Wort gefunden, welches wert war, über unsere Lippen zu gelangen. Als Ent-sagende, im wahren Sinne. — *Das ist das Mönchs-Erlebnis*.

Ich weiß noch, als Dr. Curtius diese Selbstüberwindung von uns verlangte, wagte keiner etwas zu sagen, vor Heiligkeit durchschauert, bis er das Schweigen brach und rief: „Seid ihr nicht neugeboren durch den Äther dieser Höhen?“

Und er begann von den göttlichen Kräften zu sprechen, von dem vorgeburtlichen Dasein im Kosmos, von unserem Anteil am Sternen-Leben, gemäß dem Schicksal eines jeden, von der Suche nach Volk, Geschlecht und Eltern, der Konzeption vom Geiste aus geschaut und der Verpflichtung, die wir als Bewohner der Erde der Gottesheimat gegenüber hatten. — *Das sei das Jungfrau-Erlebnis*.

Hier oben war der Grund, urältestes Gestein, Granit: vom Vater-Gott zu sprechen, der uns zur Welt gebracht. Und die *Stimmung*, vom Logos zu sprechen, der uns durch seine Liebe im Erdenleben, von Geburt bis zum Tode begleitet. Und die *Freiheit*, vom Heiligen Geiste zu sprechen, der, losgelöst vom Leib, uns immer neu erweckt. Wir waren durch Schreiten, Atmen und Schauen vom Eiger-, Mönch- und Jungfrau-Erlebnis zu einem Begriff der Dreieinigkeit aufgestiegen.

Diesem Lehrer verdanke ich meine Religion.

Wäre er *nur* fromm gewesen, so würden seine Lehren in mir nicht Wurzel gefaßt haben. Aber er war mehr: ein Denker, ein Dichter, ein Seher!

*

Wenn ich an meine Schulzeit zurückdenke, so finde ich mehr Erinnerungen an den Schulweg als an die Schulstube. Wohl deshalb, weil ich in der Weite mehr lernte als in der Enge. Und was ich von jenem Raum noch weiß, mit dem Pult, hinter dem die Lehrer saßen, und den kinderbesetzten Bankreihen, führt mich sogleich wieder hinaus. Denn ich sehe mich wohl ein- und austreten, aber nicht drinnen sitzen.

Von meinen Erziehern zwischen dem siebenten und zehnten Jahre habe ich, mit Ausnahme einer einzigen Lehrerin, Frau Bützberger, kein deutliches Bild. Frau Bützberger pflegte in äußerer und innerer Bereitschaft vor der Kinderschar zu sitzen. Dem Umfang ihrer Körperlichkeit war die Umständlichkeit des Unterrichts angemessen. Ihre Blicke und Worte schwebten wie Wölklein um ein Waldgebirge.

Ich erinnere mich, wie sie uns von ihrem Sitze aus zu den verschiedenen Fenstern schickte und hinausschauen ließ. Hierauf mußten wir erzählen, was wir gesehen hatten: den Fluß, die Berge, das Feld und die vielen Häuser der Stadt. Jedes Kind durfte eine Entdeckung machen und mitteilen. Alle konnten sagen, in welcher Richtung die eigene Wohnung lag, auch wenn sie diese nicht sehen konnten.

Am nächsten Tage aber war, was wir derart mit dem äußeren oder inneren Auge gemerkt hatten, auf der Diele ausgebreitet, zwischen Lehrer-Pult und Kinder-Bänken, auf einem gewaltigen Bogen weißem Papier farbig ausgeführt und trotz der Verkleinerung für uns Kinder erkennbar: der blaue Strom, das braune Gebirge, die grüne Ebene und die rote Stadt.

Der Blick nach Osten, Süden, Norden, Westen war uns aufgetan.

Und was ist diese schwarze Linie? fragte Frau Bützberger.

Die Eisenbahn!

Und jene violette Fläche?

Das Meer!

Denkt euch, schloß sie jetzt, ein Drache war über die Welt gefahren. Er habe alles, was er von oben geschaut, auf dieses Blatt gemalt und sei damit zum Fenster hereingeflogen. – Schaut es an!

Als wir dies kapiert hatten, wurde die Karte an die Wand genagelt.

Die Folge war, daß ich niemals die Vorstellung gehabt habe, die den Kindern so leicht eingepflanzt und so schwer wieder ausgerottet wird, daß man nach Norden zu in die Höhe und nach Süden zu in die Tiefe fährt.

Aber ich ahnte, warum der Drache, der nachts vom Sternenhimmel

her die Landkarte hereingetragen, einen Stierleib, Löwenpranken, Adlerflügel und ein Engelshaupt hat.

Und warum die Tiere in den Wappen der verschiedenen Völker stehen.

Aus: Lebensgeschichte eines jungen Menschen

Geister der Kindheit,
ihr kehrt zurück in meinen alternden Körper
und sprecht mir vom Werden.
Ich fühle wieder, wie ich als Knabe
mit bloßen Füßen den Kiesweg betreten,
den Bach durchwatet
und auf der Wiese gesprungen,
selig die Lüfte geatmet,
mich an der Sonne gewärmt . . .
Wort geworden lebt immer
Gottes Liebe in mir,
bewahrt im sterbenden Leibe,
dank ich dem Leben im Tod . . .

Aus: „Steig auf den Parnaß und schaue“

DAS EISEN ALS METALL

*Der menschliche Organismus und die Technik**

Das reine Eisen zeigt einen schönen Glanz, wenn man es poliert hat. Seine Fähigkeit, Licht zu reflektieren, ist aber etwas geringer als die des Bleies und folglich viel geringer als die von Silber. Das Eisen ist also verhältnismäßig wenig auf das Licht abgestimmt. Die Leitfähigkeit für Elektrizität und Wärme ist viel geringer als die von Gold, von Silber und von Kupfer. Die magnetischen Eigenschaften hingegen sind groß. Das Eisen übertrifft darin alle anderen Stoffe bei weitem.

Das Eisen kann durch Beimischung von anderen Stoffen und durch mancherlei Bearbeitungen die verschiedensten Eigenschaften annehmen. Man kann es in einen solchen Zustand bringen, daß es sehr hart wird oder sehr zäh, sehr elastisch oder widerstandsfähig gegen Biegung usw.

* Dieser und der folgende Beitrag sind kurze Abschnitte aus dem noch vor Weihnachten erscheinenden Buch von F. H. Julius, Grundlagen einer phänomenologischen Chemie. 320 S., ca. DM 20,-. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1964.

Man kann es also den verschiedensten Anforderungen, die von den Werkzeugen an ihr Material gestellt werden, geeignet machen. Man kann diese Eigenschaft, die selbstverständlich für die Technik von der größten Bedeutung ist, vielleicht am besten so charakterisieren: Das Eisen hat die spezielle Fähigkeit, sich so bearbeiten zu lassen, daß es seinen inneren Zusammenhang oder seine Form beim Gebrauch als Werkzeug gegen die Umgebung mit größter Gewalt behaupten kann. Die Umgebung muß entweder ausweichen oder sich fügen und sich umbilden lassen.

Auch beim Golde haben wir eine alles überragende Fähigkeit, seinen inneren Zusammenhang zu bewahren, gefunden. Diese Fähigkeit beruhte aber nicht auf Abwehr; das Gold fügt sich ganz leicht und gibt den mechanischen Einflüssen von außen nach. Beim Eisen beruht alles auf Kraft und Abwehr.

Eine große Schwierigkeit beim Gebrauch des Eisens ist die außerordentliche Angreifbarkeit für atmosphärische Einflüsse. Es übertrifft alle anderen Schwermetalle in der Schnelligkeit und Gründlichkeit des Rostprozesses. Kaum hat man das Metall mit einiger Mühe freigemacht aus dem erdenartigen Zustande des Erzes, so stürzt es sich von neuem ohne Hemmung in den erdenartigen Zustand des Rostes. Ein glänzender, stark zusammenhängender Stoff wird in eine braungefärbte, verbildete und verkrustete Masse verwandelt.

Diese Erscheinung veranlaßt uns zu einem Vergleich zwischen dem Eisen und dem Blei. Das Blei weicht, wie wir gesehen haben, vor jeder mechanischen Einwirkung zurück, es schließt sich beim Rosten und bei sonstigen chemischen Einwirkungen aber mit einer undurchdringlichen Schicht gegen weitere Einwirkungen ab. Das Eisen ist beim Rosten und bei vielen chemischen Einflüssen der Einwirkung der Umgebung ohne Abwehr ausgesetzt; den mechanischen Einwirkungen hingegen kann es großen Widerstand entgegenstellen.

Das Eisen ist in vieler Hinsicht eng verwandt mit der Erde als solcher. Man findet es in der Erdkruste in außerordentlich großen Mengen. Wenn man ein Stück Eisen magnetisiert, wird es insoweit zum Abbild der ganzen Erde, als es zwei magnetische Pole entwickelt. Beim Rosten taucht es so schnell wie möglich in die Erde unter. Und gerade dieses Metall kann vor allen anderen zum Träger solcher Eigenschaften werden, die wir in unseren Werkzeugen brauchen, um die Stoffe der Erde zu bearbeiten und die Erdenkräfte in Dienst zu nehmen und zu beherrschen.

Wir wollen jetzt kurz einen Blick auf die Vielfältigkeit der Eisen-technik werfen mit dem Ziele, einige Richtlinien für das Ergründen der Technik als historischer Erscheinung zu geben. Es herrschen große Mißverständnisse im Hinblick auf das Wesen der Technik, und zwar ganz speziell über das Verhältnis zwischen dem menschlichen Körper und der Technik. Die Menschheit ist so beeindruckt von ihren eigenen Leistungen auf dem Gebiete von Werkzeugen und Maschinen, daß sie die allüberragende Größe der schaffenden Weisheit im Menschenkörper mehr und mehr unterschätzt. Es gibt ja sehr viele Leute, die glauben, der menschliche Körper sei nichts weiter als eine komplizierte Maschine. Als man die Konstruktionsmethoden für den Bau von starken und dennoch leichten Brücken gefunden hatte, entdeckte man erst, daß unser Körper an stark beanspruchten Stellen unseres Skelettes genau dieselben Prinzipien anwendet. Man konnte den eigenen Organismus also besser begreifen mit Hilfe von Erfahrungen und Einsichten, die man sich beim Bau der technischen Werke erobert hatte. Etwas Ähnliches ist immer wieder der Fall. Studieren wir die Sache genauer, dann finden wir, daß die Technik die Prinzipien zwar in viel größerem Stile anwendet, unser Körper hingegen meistens eine viel weitergehende Vollkommenheit erreicht. Der einzig richtige Schluß wäre gewesen: Wir können in der Technik immer nur einen Teil der Prinzipien, die in unserem Körper seit Urzeiten umfassend und vollkommen verwirklicht sind, anwenden.

Schon vor längerer Zeit wurde dieser Schluß gezogen und eine Reihe Folgerungen daraus richtig ausgearbeitet. 1877 erschien ein Buch „Grundlinien der Philosophie der Technik“ von Professor Dr. Ernst Kapp. Man findet bei ihm den Satz: „So ist der Mechanismus die Fackel zur Erleuchtung des Organismus.“ Von der größten Bedeutung ist außerdem der von ihm eingeführte Begriff der „Organprojektion“. Alle unsere Werkzeuge seien dem Bau oder der Funktion nach Abbilder von Teilen unseres Körpers. Wer ein Werkzeug erfindet oder konstruiert, wird in den meisten Fällen von diesem Zusammenhang nichts oder wenig wissen. Der Technik liegt also eine unbewußte Projektion von Körperteilen oder Körperprozessen nach außen zugrunde. Meistens sind die Werkzeuge stark vereinfacht im Vergleich zu ihrem Vorbild, zugleich aber vereinselt und spezialisiert, so daß man für begrenzte Zwecke viel mehr damit leisten kann als mit irgendeinem Körperteil.

Beispiele von Werkzeugen, die mit der Hand zusammenhängen und die also dazu dienen, irgendeine Tätigkeit der Hand einseitig zu ver-

stärken: Gabel, Spaten, Rechen, Meißel, Bohrer, Hammer usw. Aus solchen Werkzeugen sind später oft Werkzeugmaschinen entstanden. Sie funktionieren dann mehr oder weniger unabhängig von der Hand, während sie ursprünglich nur die Aufgabe hatten, die Hand in ihrer Tätigkeit zu unterstützen. Es handelt sich bei den Organprojektionen, die mit der Hand zusammenhängen, oft um solche Werkzeuge, die bei der Umformung der Umgebung helfen. Es handelt sich hier um „eingreifende“ Tätigkeiten. Auch Maschinenteile können eine Nachbildung von Arm und Hand sein, wie z. B. die Triebstange einer Dampfmaschine.

Auch solche Apparate, die die Funktionen der Beine verstärken und vergrößern, spielen eine sehr große Rolle in unserem Leben. Und gerade diese wachsen oft zu riesigem Ausmaß an. Wir haben z. B. eine ganze Reihe Apparate und Maschinen, die das Laufen verstärken: Fahrräder, Motorräder, Wagen, Schlitten, Schiffe usw. Dann gibt es die Apparate, die das Stehen verstärken und unterstützen: Brücken, Aussichtstürme usw. Auch zahllose Eisenkonstruktionen wie Straßenlaternen, Radiomaste, die tragenden Teile einer Bahnhofshalle könnte man Stehapparate nennen. In einem Gebilde wie dem Eiffelturm ist die Fähigkeit zu stehen hinausprojiziert und ins Riesige vergrößert. Die bisher erwähnten Beispiele bedeuten nur eine beschränkte Auswahl. Jeder Teil des Menschenkörpers wird nachgeahmt, z. B. die bewegliche Verbindung des Kopfes mit dem Nacken. Die Welt der Technik als ein auseinandergelegter oder sogar zersplitterter Menschenkörper ist ein Gegenstand, der einmal systematisch bearbeitet werden sollte.

Schon seit längerer Zeit wird das Eisen in Funktionen gebraucht, die denen unseres Skelettes ähnlich sind. Bevor man vom Eisen Gebrauch machte, verwendete man meistens Holz. Bei dieser Art „Organprojektion“ benutzte man also ein ganz anderes Material als der Körper. Heutzutage hat sich das geändert. Immer mehr wird Eisenbeton verwendet an der Stelle des Eisens. Man hat also einen kalkartigen Stoff eingeschaltet. Die Organprojektion wurde also auf diesem Gebiet so konsequent durchgeführt, daß man nicht nur die Aufbauprinzipien, sondern sogar die Substanz des Körpers nachahmt.

Zum Schluß noch das Folgende: Mehr als andere Metalle bietet das Eisen uns die Möglichkeit, gewaltige räumliche Abstände zu überwinden oder sogar zu überspannen. Man kann dabei sowohl an die Verkehrsmittel denken als an die Eisenkonstruktionen wie Brücken, Überdachungen usw. Wir haben hier eine Eigenschaft des Eisens vor uns,

die in der Natur wohl nur bei den gewaltigen Bahnen der Meteore deutlich als Erscheinung hervortritt und die dennoch zu dem Wesentlichsten des Eisens gehört. Wie sooft wird eine solche Eigenschaft durch die Technik erst richtig hervorgeholt. Es gehört die Neigung, sich mit dem Größten zu messen, etwas Welteroberndes, zum Wesen des Eisens. Wer sich vom Eisen inspirieren läßt, wird niemals zugeben, daß etwas Gewolltes unmöglich sei, weil es sich um zu Großes handele. Das Eisen hat etwas Allumfassendes, sich mit allen Gebieten Verbindendes.

Wenn man die Bewegung des Planeten Mars und die Bahn, die er am Himmel beschreibt, vergleicht mit den Bewegungen und den Bahnen von den anderen Planeten, so wird man schon entdecken, daß es sich hier um eine ganz klare Projektion von Himmelsverhältnissen handelt.

EXPERIMENTIEREN ALS KUNST

Bei einer Erneuerung der Unterrichtsmethoden auf dem Gebiet der Chemie darf natürlich die Art und Weise des Experimentierens nicht unbeachtet und unverändert bleiben.

Die übliche Wissenschaft beruht zum großen Teil auf experimenteller Untersuchung. Man kann nur die größte Bewunderung für die Methoden, die hierbei angewandt werden, entwickeln. Wenn man jedoch den Schulunterricht zu sehr nach diesen Methoden, die bei der Forschung am Platze sind, gestaltet, wird man den Schülern nicht gerecht. In die Schule gehört an erster Stelle der voll entfaltete Demonstrationsversuch, und das ist etwas für sich, etwas, was sich nach eigenen Gesichtspunkten vollziehen muß.

Beim wissenschaftlichen Experiment versucht man z. B. das Vorhandensein dieses oder jenes Stoffes nachzuweisen; oder man wird eine Theorie beweisen oder umstoßen; oder man bemüht sich um die Erklärung dieser oder jener Erscheinung. Man arbeitet also besonders auf Gebieten, die neu sind oder weiter ausgebaut werden müssen.

Im Schulunterricht hat man es vor allem mit Gebieten zu tun, die man kennt und überschaut. Was schon bis zu einem gewissen Grade geistiger Besitz geworden ist, muß so gut und so eindrucksvoll wie möglich dargeboten werden. Aber vor allem sollte man alles daransetzen, die Natur so ausdrucksvoll wie möglich selbst sprechen zu lassen.

Bei manchen gebräuchlichen Demonstrationsversuchen wird den Theorien zu viel Gewicht beigemessen, also den menschlichen Gedanken

oder der Technik, die wir entwickelt haben. Man arbeitet z. B. gern mit Erscheinungen, die durch kräftige Farbentfaltung auffallen. Dabei achtet man jedoch weniger auf die Farbe als solche und was sie zu sagen hat, sondern nimmt sie nur als Signal: Die Farbe tritt auf, also ist der oder jener Stoff entstanden, oder es hat sich der oder jener Prozeß vollzogen.

Will man denselben Versuch als Demonstrationsversuch zeigen, so sollte man aber nicht nur auf die Farbe selbst achten, sondern man sollte sogar durch allerlei Kunstgriffe die Farbe sich zu glänzender Erscheinung entwickeln lassen. Es gibt eine Art des Experimentierens, bei der man sich gewissermaßen ganz von der Natur leiten läßt und alle seine Fähigkeiten zur Verfügung stellt, um sie sich so ungehindert wie möglich zeigen zu lassen. Hierzu muß man sehen lernen, wie in den Erscheinungen etwas liegt, was man feine Absichten nennen könnte. Nimmt man solche Eindrücke ernst und versucht die Absichten zu verwirklichen, dann ergeben sich oft die größten Überraschungen. Man sollte immer von der Überzeugung ausgehen, daß in der Natur etwas verborgen ist, was sich offenbaren könnte und in gewissem Sinne sogar offenbaren möchte. Man sollte bei der Vorbereitung eines Versuchs nicht eher ruhen, als bis man ihm gegenüber dasselbe Gefühl hat wie gegenüber einer Pflanze, aus deren Blättergewirr sich die Pracht der Blüte entfaltet. Bei dieser Art des Experimentierens müßte immer etwas mitspielen wie der Wille zur Erlösung der Natur. Man wird dann bemerken, daß die Prozesse so entwickelt und gesteigert werden, daß sich eine ganze Bilderwelt entfaltet. In vielen Fällen spiegeln die Bilder bestimmte Teile des Makrokosmos. In anderen Fällen sieht es so aus, als ob ein Stück Urgeschichte der Erde auflebe. Wahrscheinlich ist es sogar möglich, auch Bilder künftiger Stadien der Weltentwicklung sichtbar zu machen. Aber hiermit kommen wir in einen Bereich, der schon über die Grenze des in der Schule zu Behandelnden hinausreicht.

Zusammenfassend könnte man vielleicht folgendes sagen: Gegenwärtig geht man beim Experimentieren gewöhnlich von intellektuell-wissenschaftlichen oder von technischen Gesichtspunkten aus. Das alchimistische Experiment früherer Zeiten hatte einen stark religiösen Hintergrund. Was noch entwickelt werden muß, ist das Experiment als eine Art ausübender Kunst. Aber hierbei handelt es sich natürlich um Kunst im Sinne Goethes, Kunst, die zugleich Wissenschaft und Religion ist.

F. H. Julius

GEDANKEN ZUM LESENLEARNEN

Vor Jahren erhielt ich einmal die freundliche Erlaubnis, in einer Schweizer Volksschule zu hospitieren. Über die langen Jahre hin habe ich Einzelheiten leider wieder vergessen, aber zweierlei ist mir doch in Erinnerung geblieben: der gute allgemeine Eindruck, den die Schule auf mich machte, und das eigentümliche Verhalten der Buben in einer der unteren Klassen, wo gerade Lesen geübt wurde. Ich saß so, daß ich die Beine der Jungen sehen konnte, und da fiel mir plötzlich auf, daß, sobald einer der Buben „drankam“, nach ein paar Sätzen diese kräftigen Bubenbeine in seltsame Bewegungen mit eifrigem Pendeln gerieten oder die Buben auf ihren Hinterteilchen hin- und herrutschten. Ich hätte wahrscheinlich auch das noch vergessen, wenn mir Thomas es nicht in den letzten Wochen wieder ins Gedächtnis zurückgerufen hätte. Thomas ist ein die Umwelt warm und teilnehmend auffassendes Kind. Er macht sich viele Gedanken über das, was er sieht und erlebt. Betritt er mein Zimmer, erfaßt er sofort jede kleine Veränderung und ist lebhaft an allem interessiert; er ist ein gutes Beispiel für die Richtigkeit des Hinweises von Rudolf Steiner, daß das kleine Kind bis gegen das 9. Jahr hin vor allem Sinnesorganisation sei, hingegeben an die Außenwelt. Thomas ist zugleich bei aller Erdenwachheit doch auch ein bißchen ein Träumer, jene Art von Träumer, die der erfahrene Pädagoge voller Hoffnung ansieht, weil die Träumerei sich um die Seele des Kindes legt wie eine schützende Hülle um kostbare Schätze.

In Thomas' Klasse wird schon gelesen und Thomas wird das Lesen sauer. So haben mich die besorgten Eltern gebeten, ihm bei der schweren schwarzen Kunst ein wenig nachzuhelfen. Die Zusage wurde mir schwer, weil ich Thomas noch für zu jung halte, um das Lesen zu lernen, aber da die Lesestunden, die Vater, Mutter und Großonkel ihm gaben und die weiter gegeben werden sollten, wenn ich nicht einspränge, das größere Übel zu sein schienen, übernahm ich schließlich die Verantwortung dafür, daß er das Lesen lerne. Ach, wenn das nur die einzige Verantwortung gewesen wäre! Aber nun begann Thomas, sobald wir lasen, auf seinem Stuhle hin- und herzurutschen, die Beine ununterbrochen zu schlenkern und qualvoll die Spitzen seiner verkrampften Finger gegeneinander oder gegen das Buch zu reiben. Was lag hier vor?

Rudolf Steiner soll, gefragt nach seinen besonderen Gaben, u. a. die Erklärung gegeben haben, daß er vor dem 9. Jahr nicht lesen und mit 15 Jahren noch nicht richtig orthographisch schreiben konnte. Diesem Ausspruch bin ich bislang mit größter Skepsis begegnet.

Unter dem Titel: „Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis“ hielt Rudolf Steiner im April 1923 in Dornach acht Vorträge über die Erziehung des Kindes und jüngerer Menschen. Im vierten Vortrag spricht er eingehend über das Lesen und seine Wirkung auf das Kind vor dem 9. Jahr. Er macht darin darauf aufmerksam, wie das Kind Bildekräfte mitbringt, die um das 7. Jahr aus seinem Organismus herauswollen, die bisher sein Gehirn und Nervensystem formten, und die sich nun anders betätigen wollen, nämlich auf geistigem Gebiete. Aber zuerst muß man den Bildekräften Gelegenheit geben, auch im Geistigen zu bilden, zu formen. Alles, was man an das Kind nun heranbringt, muß deshalb bildhaft sein und möglichst zuerst in eine Betätigung der Glieder übergeführt werden können. Beim Schreiben z. B. ist der ganze Mensch beteiligt, wenn auch in feiner Weise, und ein geschickter Lehrer wird dafür sorgen, daß die Formen der Buchstaben für das Kind gefühlsdurchtränkte Bilder sind, die er ihm in den ersten Schulmonaten vermittelte. Aber dann, fährt Rudolf Steiner fort: „Das Lesen, nun, da *sitzt* man schon dabei, da ist man schon ein richtiger Duckmäuser, da strengt sich nur noch ein Teil des Menschen an, der Kopf. Das Lesen ist schon abstrakt geworden; das muß *nach und nach* als eine Teilerscheinung aus dem Ganzen heraus entwickelt werden.“ Dann allerdings, wenn man auch zum Lesen über das Bild und die schreibende Bewegung hin vorschritt, lernen die Kinder ein gut Teil später lesen, aber: „ . . . es kommt darauf an, daß es vielleicht gar nicht gut ist für das Kind, wenn es zu früh lesen lernt. Denn da sperrt man auch wiederum für das spätere Leben etwas zu, wenn das Kind zu früh lesen lernt. Lernt das Kind zu früh lesen, dann führt man es zu früh in die Abstraktion hinein.“ (Man stelle sich einmal lebhaft vor, was z. B. ein Kind alles erlebt, empfindet bei dem Wort „Weihnachten“, und was man von ihm fordert, wenn man verlangt, daß es w-e-i-h-n-a-c-h-t-e-n mit diesem Erlebnis identifizieren soll!) „Und“, sagt Rudolf Steiner weiter, „Sie würden unzählige spätere Sklerotiker beglücken für das Leben, wenn Sie ihnen nicht zu früh das Lesen beibrächten als Kinder. Denn diese Verhärtung des ganzen Organismus – ich nenne es populär so –, die in der mannigfaltigsten Form der Sklerose später auftritt, die kann man u. a. zurückverfolgen zu einer falschen Art, das Lesen beizubringen.“ Denn in den Bildekräften lebt der menschliche Wille, der stetig auf Betätigung drängt, vom Kopf aber, von der intellektuellen Erkenntnis aus, – und mit dieser arbeiten wir beim Lesen – dringen vom Kopf her in den Organismus Todeskräfte. Der zurück-

gestaute, ja man darf schon sagen vergewaltigte Wille des Kindes ist es, der sich in den Bewegungen der Beine und Finger, die für jedes Mitempfinden so qualvoll sind, regt. Todesprozesse, Verhärtungsprozesse senden wir, wenn wir das Kind so früh Lesen lehren in seine lebensfrische Organisation. Wir fesseln seine schöpferischen Kräfte, um unseren Ehrgeiz befriedigt zu sehen, wenn das Kind schon mit 7 oder 8 Jahren lesen kann.

Wenn man langsam „nach und nach“ mit größter Vorsicht, etwa gegen das Ende der 2. Klasse hin, beginnt, das Lesen am vom Kinde Geschriebenen, aus dem Geschriebenen zu entwickeln, so erlebt man immer wieder, daß die Kinder das Lesen lernen, ohne es richtig zu merken, ohne große Anstrengung, ohne Beinschlenkern und – zugleich sinngemäß, weil es mit dem ganzen Gefühl und Willen erfüllt ist. Rudolf Steiner meint in dem erwähnten Vortrag: „Und dann werden wir sehen, daß es noch reichlich genügt, wenn wir auf diese Weise etwa nach dem 9. Jahr das Kind dazu bringen, daß es lesen kann. Es schadet nämlich gar nichts, wenn das Kind nicht früher lesen kann, denn es hat auf naturgemäße Weise das Lesen gelernt, wenn es in der eben geschilderten Art gelernt hat und etwa *ein paar Monate über neun Jahre*¹ alt ist. . . ., da beginnt nämlich für das Kind dann ein kleinerer Lebensabschnitt.“

*

Gibt einem schon die Erkenntnis, daß frühes Lesenlernen die Lebenskräfte und damit die schöpferischen Kräfte des Kindes vergewaltigt, ein gewisses Verständnis für Rudolf Steiners Ansicht, daß er seine besonderen Gaben dem Umstand verdanke, daß er erst nach dem 9. Jahre lesen gelernt habe, so verdanke ich wiederum meinem kleinen Thomas die Erkenntnis, daß gerade das Warten bis zur Vollendung des 9. Lebensjahres wichtig und wesentlich ist, wenn man dem Kinde seine seelisch-geistige Gesundheit, seine persönlich schöpferischen Gaben erhalten will. Als ich nämlich versuchte, über das mit innigem Gefühl erfüllte Schreiben Thomas an das Lesen heranzubringen, entdeckte ich bei ihm eine Eigentümlichkeit, die mir auch schon bei den Kindern meiner Klasse aufgefallen war, jene Vorliebe gewisser alter Völker, nur die Konsonanten zu schreiben. Ich mußte feststellen, daß Thomas die Vokale, die er richtig und sauber aussprach, mit seinem Bewußtsein gar

¹ Hervorhebung vom Verfasser des Aufsatzes.

nicht hörte: schwimmen z. B. schrieb und buchstabierte er schwmm, obgleich er nach dem w das i immer mit lauterte, ebenso nach dem m das e. Auch, wenn ich den Vokal lang zog und betonte, kam er ihm anfangs nicht zum Bewußtsein. Und dabei hört Thomas gut, ist auch keinesfalls auf den Kopf gefallen. Welch seltsame Erscheinung!

Rudolf Steiner spricht davon, daß mit dem vollendeten 9. Jahr „und etwa ein paar Monte“ die, wie er es nennt, „Geburt“ des eigenen Seelischen des Kindes beginnt, die in der Pubertät ihren Höhepunkt erreicht. Was heißt das aber? Das Kind zeigt doch schon von den ersten Wochen an Seelisches? Wer kann so glücklich, so traurig, so seelisch warm sein wie Kinder? Aber es kommt hier darauf an, daß erst mit Vollendung des 9. Jahres es beginnt, daß das Kind ein *Bewußtsein* seines Seelischen bekommt, daß es sich seinem eigenen Seelischen betrachtend gegenüberstellen kann. Das Kind fühlt ehrlich, ohne Reflexion über sein Gefühl, ohne Bewußtsein davon. Und so spricht es auch seine Vokale klar und deutlich, aber ohne ein besonderes Bewußtsein von ihnen. Die Konsonanten, die die Außenwelt abbilden (r Rollen, w Wehen, z Blitzen), die erlebt es außer sich mit seinen Sinnen. Aber Vokale drücken Innenleben aus, sie sind den Lauten der Tiere ähnlich, daher entziehen sie sich dem noch schlummernden kindlichen Selbstbewußtsein.

Lehrt man die Kinder vor dem von Rudolf Steiner als naturgemäß bezeichneten, gefahrlosen Augenblick lesen, so zerrt man das Bewußtsein, das Selbstbewußtsein, vorzeitig in den seelischen Bereich des Kindes. Zeigen die unbewußten, unwillkürlichen Bewegungen der lesenden Buben die Vergewaltigung der Lebenskräfte an, die das frühe Lesen mit sich bringt, so zeigt die Schwierigkeit mancher Kinder, sich Vokale bewußt zu machen, wie das frühe Lesen einen Prozeß, das Erwachen der seelischen Selbstbetrachtung, vorverlegt, der gerade heute nicht vorverlegt werden dürfte. Denn was neben der leiblichen Gesundheit unsere Kinder im späteren Leben vor allem gebrauchen werden, sind starke, widerstandsfähige Seelenkräfte; die aber können nur dann ohne Gefahr dem Bewußtsein ausgesetzt werden, wenn der Mensch zur voll entwickelten Persönlichkeit erwacht ist. All die Stürme und Schwierigkeiten junger Menschen nach der Pubertät zeigen, welche Erschütterungen das Bewußtsein des eigenen seelischen Erlebens mit sich bringt.

Herta Schlegtendal

WAS SOLLEN UNSERE KINDER LESEN?

Zugleich ein Ratgeber für das Bücherschenken

Im Augustheft des Jahrgangs 1930 dieser Zeitschrift, (damals unter dem Titel: „Zur Pädagogik Rudolf Steiners“) erschien ein Artikel vom Unterzeichneten unter derselben Überschrift. Heute scheint es der Redaktion angezeigt, einen solchen Aufsatz – keineswegs zu wiederholen, sondern neu erscheinen zu lassen; liegen doch so viele neue Erfahrungen und Erlebnisse auf menschlich-erzieherischem wie auf literarischem Gebiet vor, daß man diese „Wiedergeburt“ voll gerechtfertigt finden wird. Hatte es sich damals um einen ersten Überblick über Werden und Wachsen unserer Schüler-Bibliothek (noch mit Hilfe und Rat Rudolf Steiners aufgebaut) und ihr Wirken in den ersten zehn Jahren der Waldorfschule gehandelt, zu deren integrierendem Bestandteil sie allmählich erwuchs – so darf heute mehr im Hinblick auf die Kinder gefragt werden: Was und wann sollen – und wollen – unsere Kinder lesen?

Man möchte hier – Goethes bekannten Ausspruch variierend – sagen: Das Was bedenke, mehr bedenke wann! Lebenswichtig ist ja der Zeitpunkt, wann, d. h. von wann an das Kind lesen lernen soll; wir wissen, daß dies in der Waldorfschule aus dem malend-zeichnenden Schreiben heraus, also zeitlich immer etwas später geschieht, nachdem die einzelnen Buchstaben übend „er-fahren“ worden sind. „Erst tun – dann begreifen“ heißt hier: Erst Schreiben – dann Lesen. Eine große Vorarbeit muß das Kind leisten, ehe es zu flüssigem Lesen kommen kann. Das notwendige Eintauchen in die „Abstraktion“ ist dabei für die kindliche Seele zweifellos eine gewisse Zumutung nach der materiell-intellektuellen Seite hin, erfährt aber doch ein geistiges Gegengewicht in dem künstlerisch-gemüthhaften Inhalt! Das geschieht ja in der 1. und 2. Klasse an Hand des schönen, außen und innen künstlerisch ausgestatteten *Lesebuchs* „*Der Sonne Licht*“, mit seinem – im Gegensatz zu vielen anderen ersten Lesebüchern – durchweg *dichterischen* Inhalt in Sprüchen, Gedichten, Märchen und Legenden. Der beläßt die Kinder in *ihrer* Welt einer halbgeträumten, halbwachen Wirklichkeit, deren bildhaftes und rhythmisches Erleben sie noch eine Zeitlang begleitet.

Damit ist gegen das 9. Lebensjahr die 3. Klasse erreicht: Es treten die Gestalten der *biblischen Geschichte* in den Gesichtskreis (zweites Lesebuch der Waldorfschulen: „*Und Gott sprach*“); noch mehr in Mythe und Sage getaucht als in den zeitlichen Ablauf der Geschichte, noch mehr das Gemüt ansprechend als das verständige Urteilen über „Gut“ und „Böse“. Nun muß das Kind allmählich beim lauten Vorlesen in der Klasse den mitlesenden Mitschülern (und dem Lehrer) folgen können – hinein in einen auch inneren Zusammenklang und Zusammenhang. Dem kann dann zu Hause ein nur noch inneres, leises oder lautloses Erlesen und Erleben folgen. Ein gewisser

„Ruck“ in der Entwicklung kommt damit beim Kinde zum Ausdruck: es kann sich lesend einen gewissen Inhalt zum Erleben und Besitz bringen und gewinnt an „Persönlichkeit“; auch seiner Umwelt steht das frühere „Schul-Kind“ nun an der Schwelle zur 4. Klasse anders, wach, beobachtend, zum „Schüler“ reifend gegenüber, mit ersten Zu- und Abneigungen, ersten Freund- und Feindschaften. Um diese Zeit, Ende der 3. und Anfang der 4. Klasse, regt sich bei dem einen früher, bei anderen später, das Bedürfnis zum selbständigen Lesen in Büchern und Zeitschriften.

Nun ist es erste Aufgabe des Erziehers, darüber zu wachen, was das Kind zum Lesen in die Hände bekommt. In der Klasse werden ihm noch immer wieder vom Lehrer *Sagen* erzählt, deren Gestalten aus mythischem Dunkel auftauchende Götter oder lichte Helden sind, die es staunend bewundern, als Vorbilder verehren und ihnen nachstreben kann, während es die bösen Erscheinungen, Menschen oder Drachenwesen abweist aus seinem Inneren. Als Lesebuch ist dieser Klasse von Rudolf Steiner die legendäre Gestalt aus dem Mittelalter: *Der gute Gerhard* empfohlen worden (dem mittelhochdeutschen Epos des Rudolf v. Ems nacherzählt von R. Treichler). In diesem Manne steht zum ersten Mal (um 1200) ein sozialer „Held“ vor uns, ein schlicht bürgerlicher Kaufmann, der in eindrucksvollem Gegensatz zu der sonst ritterlichen und fürstlichen Umwelt Taten echter christlicher Liebe vollbringt, die sogar einen Kaiser beschämen. Diese von den anderen Sagen so sehr abstechende Lektüre bleibt nie ohne Eindruck auf die Kinder.

Nun wird man dem lesenden Kinde die ihm gemäßen Bücher zugänglich machen – aus der Schüler-Bibliothek, deren Tür sich ihm um diese Zeit öffnet. Der Klassenlehrer, der allein die Bücher ausgibt, mag es vorziehen, zunächst eine kleine Auswahl von dort in die Klasse mitzubringen, um sie einzeln an einzelne zu verteilen nach Maßgabe der unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen. Es steht ja diesem Alter der gesamte Bestand der Regale zur Verfügung, die die Aufschriften tragen: Märchen, Legenden, Sagen. Lesend soll das Kind nochmals diese Stoffe durchlaufen, die es z. T. schon gehört hat und sich nun im Lesen neu erobert und erweitert. Eine merkbliche Differenzierung der Schüler tritt dem Erzieher jetzt vor Augen. Besonders gut begabte „Leser“, die sich zu „Leseratten“ entwickeln können; mittelmäßige, noch nicht voll fürs Lesen Erwachte und zunächst noch recht Verträumte; zum Lesen Unlustige oder auch zu bequeme Nicht-Leser, die nun mit Vorsicht allmählich alle für das Lesen mindestens interessiert, wenn nicht begeistert werden sollen. Werturteile über die Schüler jetzt schon daraus zu ziehen, wäre völlig verfrüht.

Märchen – Legenden – Fabeln

Die nun folgende kleine Liste soll Beispiele und Vorbilder dieser Dichtungsarten bringen und erhebt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Eine

Grundforderung gilt für alle Märchenbücher: sie müssen gutes, altes Volksgut enthalten, aus welchem noch die uralte Mysterienweisheit herausleuchtet, die von alten Dichter-Sehern einst „geschaut“ und von ihnen und ihren Schülern in Treue zu Bild und Wort gestaltet wurde. Das „klassische“ Beispiel sind und bleiben *die Hausmärchen der Brüder Grimm* (schönste Ausgabe mit Bildern von L. Richter im Verlag Bardenschlager), die bis in den einfachen und lapidaren Stil hinein einen unerschöpflichen Schatz für Kinder und Erzieher darstellen. Wie wenig kindgemäß sind dagegen oft Märchen moderner Dichter, so „geistreich“ und witzig sie auch sein mögen (z. B. *Manfred Kybers* feinsinnige Schöpfungen, *Bonsels'* altkluge „Biene Maja“ oder *Th. Storms* gut geschriebene Märchenerzählungen). Nur bei dem Dänen *Andersen* treffen wir noch den echten Märchentone, der aus einem kindlichen Dichtergemüte kommt. *W. Hauffs* Märchen, so dichterisch im Stil und so spannend im Inhalt, sind doch vielfach allzu phantastisch und „blutig“, um sie den Kleineren (bis 8, 9 Jahre) schon in die Hand zu geben. Dasselbe gilt von den bunten Märchen aus *1001 Nacht!* Andererseits können gewisse grausame Strafen in den alten Märchen, die an der bösen Hexe oder Stiefmutter, dem geizigen König, dem plumpen Riesen usw. vollzogen werden, nicht als gefährlich für die Kinder gelten, deren gesunder „Märchensinn“ gut damit fertig wird, tief befriedigt von der waltenden Gerechtigkeit. Noch ein Gesichtspunkt zur Beurteilung der „Echtheit“ und „Wahrheit“ von Märchen, den Rudolf Steiner öfter ausgesprochen hat, darf hier erwähnt werden. Er sagte ungefähr: Nur lebendige, mit Seele begabte Wesen, also etwa Tiere, aber auch gute und böse Elementargeister, (von Engeln oder Teufeln ganz zu schweigen) können sprechen in Märchen, nicht aber leblose Dinge wie Holz und Steine, Brot und Metalle u. ä., oder gar Puppen und Nußknacker usw. Man denke dazu an die Produkte mancher moderner Dichter, auch an manche dichterisch schönen Werke dieser Art bei den Romantikern, von *Tieck* bis *E. T. A. Hoffmann*, wo wieder Ironie und Satire, ja Skepsis gegenüber den eigenen Gestalten die besten Wirkungen zerstören. Alles bloß „Ausgedachte“, und sei es noch so „geistvoll“, wirkt wie falsche Töne, überzeugt nicht und wird leicht langweilig.

Das trifft aber nicht: *Michael Bauers* Pflanzenmärchen, Tiergeschichten und Sagen und *Ludwig Bechsteins* liebenswürdige, nur ein wenig spießbürgerliche Darstellungen. Völlig in die richtige Stimmung führen *Bladé-Sandkühlers* 2 Bände Märchen aus der Gascogne; altes Märchengut bringt *Merkelbach-Pink* in der Schatztruhe und den Deutschen Volksmärchen, ebenso: *Paetow* in der Frau Holle. *R. Meyer* bringt in seiner Greifenfeder alte Schweizer Volksmärchen, *E. u. R. Weiss* Slavische Märchen und *Zaunert* in seinem Deutschen Märchenbuch eine Jugend-Auswahl alter Volksmärchen seit Grimm, sowie in der Zauberflöte Märchen der europäischen Völker. Mit einem ganz besonderen Schatz sei diese Reihe abgeschlossen, mit dem

von *P. Colum* (übers. von Sandkühler) aus alten keltisch-irischen Mythen komponierten Buche: *Der Königssohn von Irland*.

Das Gebiet der Fabeln in lebendig-glaubhaften Darstellungen erschließt sich den Kindern etwa in: *E. Mudrak*, das große Buch der Fabeln, *Aesops* Fabeln hat *Hohenstatt* herausgegeben. *Legenden: Jörg Erb* hat z. T. altes Volksgut neu geschaffen in den Tierlegenden, ebenso *S. Lagerlöf* in ihren poetischen Christuslegenden, wie *Schmidkunz* in den Christumärchen. *G. Schwabs* Legende von den heiligen 3 Königen, *J. Streits* Dreikönigsbuch, Kindheitslegenden und *Beatus* mögen die Reihe der Legendendichtung abschließen.

Lustige Geschichten, die den Kindern das befreiende Lachen bringen und sie sich über ihre Umwelt erheben lassen, sind: Die unsterblichen Gestalten des *Till Eulenspiegel*, der *sieben Schwaben* und der *Schildbürger*, die, wie der Lügenbaron *Münchhausen* den Sinn für die Realität des Daseins und damit den Intellekt wecken, während *Hebels* Schatzkästlein behaglich-gemüthhaften Humor im Kinde belebt.

Sagen

Von den Märchen, Legenden, der biblischen Geschichte usf. führt das Schulkind der Weg zur Sage, dem Vorboten und Übergang zur Geschichte, die ja in der 5. Klasse als neues Lehrfach auftritt. Nach den gewaltigen, z. T. noch kosmischen Bildern der *germanischen Mythologie*, die ihm aus der Edda in so mächtig schreitenden Rhythmen entgegengetreten, werden dann allmählich – nach den Göttern – alle großen Helden-Gestalten der Sage bis ins späte Mittelalter lebendig: die noch heidnischen *Siegfried* und *Gudrun*, die schon christlich geformte Gestalt *Dietrichs von Bern* und alle übrigen Wegbegleiter durch diese und noch folgende Klassen. Dazu kommen von der 5. Klasse ab die *Sagen der Griechen und Römer* u. a. Ihre bunte Fülle und Zahl kann selbstverständlich im Unterricht zeitlich gar nicht bewältigt werden und bietet sich nun dem Schüler als Lesestoff dar. Einige Beispiele guter Ausgaben: *Eigl*, Volkssagen aus aller Welt, *Engelmann-Mudrak*, German. Sagenborn; *Niederhäuser*: Griechische Sagen; *Englert-Faye*, Alpensagen; *G. Schwabs* Sagen des klass. Altertums. Gutgekürzte Ausgaben Deutscher Heldensagen von *Eigl*, *Schalk* u. a., wozu *G. Aick* noch die schönsten Rittersagen des Mittelalters liefert (u. a. Tannhäuser, Tristan, Parzival). *Reissenweber*: German. Göttersagen und *Wischmann*: Sagen der Völker, erweitern den Blick vom eigenen bis zu vielen fremden Völkern. *E. Hollers* Sagen zur deutschen Geschichte führen schon zur eigentlichen Geschichte hin. Nicht vergessen sei hier doch auch die echt germanische Gestalt des Rubezahl, des „Herrn des Riesengebirges“. Der „Ritter Wahn“, dem Epos von *Mosen* durch *Kügelgen* nacherzählt, kann reiferen Schülern viel bedeuten.

Geschichten – Erzählungen

In dieses Lebensalter (9.–11. Jahr) fällt auch die schier unübersehbare Reihe kleinerer Geschichten und Erzählungen, die nun schon den kritischen Blick des Erziehers herausfordern. Da gibt es frisch aus dem Leben und der Umwelt der Kinder gegriffene und anschaulich geschriebene Büchlein „für Jungen“ oder „für Mädchen“ besonders bestimmt, aber auch zurechtgemachte, sentimental betuliche, sensationell-aufgeputzte oder süßlich-verlogene, „fromm“ angehauchte Machwerke. Besonders bei den für ein höheres Alter (ab 14, 15 Jahre) bestimmten fangen die Probleme der jugendlichen Leser an, die heute die Jugend-Erzieher der ganzen Welt beschäftigen: Frühreife in erotischer, Verrohung in moralischer, Gleichgültigkeit in sozialer Hinsicht. Welche Rolle heute schon im zarten Alter von 9–12 Jahren die sogenannte „Schmutz- und Schundliteratur“ neben Kino und anderen Reizmitteln spielt, ist allgemein bekannt. Hier ist für den Erzieher ein fast unscheinbares, aber doch in der Gewohnheit und Wiederholung wirksames „Gegengift“ gegeben, mit dem er bereits in diesem Alter (vom 9., 10. Jahre ab) arbeiten kann. Geschichten und Erzählungen für die Jugend sind dann „gut“, wenn sie innerlich wahr, einfach, lebendig und auch ergreifend erzählt sind, d. h. nicht nur von „zünftigen“ Jugend-Schriftstellern, sondern von echten, bedeutenden Dichtern und Dichterinnen und kraftvollen Männern der Praxis stammen, die manchmal die Feder in die Hand nehmen, um aus den Erfahrungen ihres Berufes und Lebens zu erzählen (etwa *Rossegger, M. Eyth* u. a.). Unter diesen Gesichtspunkten, die immer etwas „Relatives“ haben müssen, folgen ein paar Beispiele für die kleineren Leser (von 7–9 Jahren etwa): *P. Buck*: Unsere kleinen chinesischen Freunde, *Elisabeth Klein*: Das Immchen Sirr, *A. Sapper*, Das kleine Dummerle, *J. Streit*, Tiergeschichten für die Jugend, *Tolstoi*, Drei Kranzkuchen . . .

Von Erzählungen für größere Schüler (von 10–14 Jahren etwa) folgen wieder einige Beispiele: *Fr. Bauer*: Das tickende Teufelsherz (über P. Henlein, den Erfinder der Taschenuhr), die von der altbekannten *H. Beecher-Stowe* immer noch lesenswerte Erzählung: Onkels Toms Hütte, *V. Bianki*: die russische Tiergeschichte Akyr der Zobel, *W. Dege*: Im Packeis gefangen (aus der Wirklichkeit erzählt), *M. Hamsun*: die Langerudkinder (2 Bände aus d. Norweg.), *K. Held*: Die rote Zora und ihre Bande (aus Dalmatien). *C. Holling*: das Indianerbuch, *Elis. Klein*: Wanderjahre des Michael Herz, *S. Lagerlöf*: Wunderbare Reise des kleinen Nils Holgersson mit den Wildgänsen, *J. London*: Wenn die Natur ruft, *H. Löns*: Schöne Bücher aus dem Naturleben, u. a.: Aus Wald und Heide, *Mukerdschi*: Kari der Elefant (aus d. Indischen), *K. Pankerton*: Am Silbersee (5 Bände), *T. Ramsay*: Wunderbare Fahrten der kleinen Dott, *P. Roseggers* gemütvoller Waldbauernbub, *A. Sappers* liebenswerte Familie Pfäffling, *J. Spyris* wohlbekannte Heidi,

Stevensons spannende Schatzinsel, *Tittmann*: Freundschaftsprobe, *Mark Twains* amerikanischer Humor in seinen bekannten Büchern von Tom Sawyer und Huckleberry Finn, des gebürtigen Indianers *Wäscha-Kwonnesin* lebendige Erzählungen von Grau-Eule... (3 Bde.). *Tolstois* tiefe Volks-erzählungen und *K. Weissenborns*: Ali, der Beduine.

Entdeckung - Forschung - Weltkunde

Dem sich allmählich über die ganze Welt ausbreitenden geographischen Interesse der Jungen für Entdeckungs- und Forschungs-Fahrten aller Art (möglichst auch recht „spannend“!) kommen etwa folgende Bücher entgegen, fast alle aus selbst erlebten Erfahrungen geschöpft und den Lesern von den mittleren bis obersten Klassen lebendige Eindrücke von fremden Ländern und Völkern vermittelnd: *Andrist*: Das große Buch der Polarforscher, *H. Baumann*: Die Höhlen der großen Jäger (Entdeckungen altzeitlicher Höhlenbilder), *Beebe*: Auf Entdeckungsfahrt mit Beebe (Erforschung des Meeres mit Taucherglocke), *Bengt Berg*: Mein Freund der Regenpfeifer u. a. ausgezeichnete Tier-Beobachtungen, *H. Bertram*: Flug in die Hölle (Flug-erlebnisse in Australien), *Evans*: Zug der Rentiere, *W. Filchner*: Bismillah. Vom Hoangho zum Indus und Ein Forscherleben, *B. u. M. Grzimek*: Serengeti darf nicht sterben! (Naturschutzgebiete in Afrika), *Haensel*: Der Kampf ums Matterhorn (Erstbesteigung), *P. Hermann*: Das große Buch der Entdeckungen, *H. Hass*: Unter Korallen und Haien und Teufel im Roten Meer (Kamera-Erlebnisse unter Wasser), *Sven Hedin*, des größten Asien-Forschers Abenteuer in Tibet und Transhimalaya u. a. Werke, *K. Herdemerten*: Die weiße Wüste (die letzte Expedition mit A. Wegener in Grönland und dessen Tod), *T. Heyerdahl*: Kon-Tiki: Ein Floß treibt über den Pazifik und Aku-Aku, das Geheimnis der Osterinsel, *H. Harrer*: Sieben Jahre in Tibet (Begegnung mit dem Dalai Lama in Lhasa), *Mukerdschi*: Wir pilgern zum Himalaya, *Nansen*: In Nacht und Eis, *Niederhäuser*: Fremde Länder, fremde Völker, *Schulz-Kampfenkel*: Rätsel der Urwald-hölle (Wasserflugzeuge über dem Amazonas), *R. Scott*: Letzte Fahrt (sein letztes bis zum Tode geführtes Tagebuch). *H. Steen*: Amundsen (die zwei Expeditionen Scotts und Amundsens im Wettkampf um den Süd-Pol), *F. Westphal*: Station Eismitte (A. Wegeners letzte Grönland-Expedition). Anziehend und lebendig - vielleicht etwas journalistisch - sind zwei Bücher von *Paul Herrmann*: Sieben vorbei und acht verweht, frühe Entdeckungsfahrten, und: Zeigt mir Adams Testament (spätere Entdeckungsfahrten), *Wiese*: Das griechische Abenteuer (Schliemanns, des Troja-Entdeckers), *A. Zacharias*: Columbus entdeckt Amerika.

Zu diesen Werken gehört auch eine nähere Orientierung in der Naturkunde. Dazu vor allem: *Brehms Tierleben* (das vielbändige Werk jetzt in

gekürzten Bearbeitungen für die Jugend von Kinzel oder Koch-Isenburg oder W. Bardoff). Im Geiste der Waldorf-Pädagogik sind geschrieben z. B. die wertvollen Bücher von G. Grohmann: *Lesebuch der Pflanzenkunde* und *Lesebuch der Tierkunde*, R. v. Koschützki: *Sonne auf Erden*, Streit: *Bienenbuch*, Usteri: *Pflanzensammlung*. Wissenschaftlich anspruchsvoll sind die anthroposophisch orientierten Bücher von Poppelbaum: *Mensch und Tier* oder W. Büblers *Leib als Instrument der Seele*, Baravalle: *Die Erscheinungen am Sternenhimmel*, W. Cloos: *Kleine Edelsteinkunde und Lebensstufen der Erde*. Ältere populär-wissenschaftliche Werke haben ihren Wert noch heute, wie: *Diesterweg: Populäre Himmelskunde*, *Haeckel: Die Natur als Künstlerin*, *Humboldt: Kosmos*, *Lindemann: Die Erde*, *Ramseyer: Unsere gefiederten Freunde*, *Schleiden: Das Meer*, *Schuhmacher: Bilder-Atlas des Frühlings und Sommerblumen*. Auf diesem Gebiet der *Pflanzen-Bildbände* ist viel Gutes herausgekommen, das hier nicht im einzelnen aufgezählt sei.

Ähnlich wie bei dem eben besprochenen Gebiet der Naturkunde steht es mit den Fächern der *Naturwissenschaften und der Technik*, eine Welt, die in der Waldorf-Erziehung vielfach anders gesehen und dargestellt wird, als sonst üblich. „Fachbücher“ auf diesen Gebieten können den jungen Lesern manche Anregungen, „Studienmaterial“ etc. bringen, wenn sie unter den Aspekten des Unterrichts und evtl. vom Fachlehrer empfohlen und ausgewählt, gelesen werden. Hier werden sich bei der raschen Entwicklung der Technik und ihrer Methoden die Schüler mehr an die neueren Werke halten müssen, besonders auch an solche allgemeinen Inhalts, wie „*Bücher der Erfindungen*“, *Geschichte der Naturwissenschaften* u. ä. und an die oft sehr anregenden Experimentierbücher auf physikalisch-chemischem Gebiete, wie *Dominik: Amüsante Wissenschaft* oder *Neuburger: Ergötzliches Experimentierbuch* u. ä.

Bastel-Spiel- und Werkbücher reihen sich hier zwanglos an, darunter etwa *Wollmann* für Jungen und *Zechlin* für Mädchen u. a.

Biographien

Ein schönes, menschlich nahes Gebiet wird den jungen, etwas reiferen Menschen (vom 14., 15. Lebensjahr an) dargeboten in den *Lebensbeschreibungen*, *Briefen*, *Selbstbiographien*, in denen sie – je nach Lust und Neigung, nach den Anregungen des Unterrichts usf. – den „Führer“ sich wählen, „dem hinauf sie die Wege zum Olympos“ folgen wollen. Einige charakteristische Beispiele alter und neuer Zeit seien gegeben: *Arndt: Erinnerungen*, *Bauer: Christian Morgensterns Leben und Werk*, *Beethovens Briefe*, *S. Closé: Helen Keller*, *E. Curie: Madame Curie*, *Doldinger: Mozart*, *Feuerbach: Kaspar Hauser*, *Ford: Mein Leben und mein Werk*, *v. Gogh: Von Feuer zu Feuer*, *Goldschmit-Jentner: Die Jugend großer Deutscher*,

von ihnen selbst erzählt, *H. Grimm*: Das Leben Goethes, Michelangelos, Raffaels, *Jung-Stillings* Lebensgeschichte, *H. Hahn*: Der Unvollendete (Schiller), *Hebbels* Tagebücher, *Humboldt*: Ausgewählte Briefe, *J. Kerner*: Bilderbuch aus meiner Knabenzeit, *R. v. Koschützki*: Fahrt ins Erdenland, *W. v. Kügelgen*: Jugenderinnerungen eines alten Mannes, *H. Kurz*: Die Wanderungen H. Rollers (Schillers Heimatjahre), *S. Lagerlöf*: Marbacka, *R. Meyer*: Franziskus v. Assisi, *Morgenstern*: Briefe, *L. Richter*: Lebenserinnerungen, *C. L. Schleich*: Besonnte Vergangenheit, *W. Schneider*: Geistesucher und Gottesfreunde, *A. Schweitzer*: Aus meiner Kindheit und Jugendzeit und Zwischen Wasser und Urwald, *Siemens*: Lebenserinnerungen, *Stoiber*: 220 Millionen und Einer, *Richard Wagner*: Mein Leben, *Wolff*: A. Dürers Briefe, *St. Zweig*: Sternstunden der Menschheit, *H. Dunants* Tagebücher etc. und Darstellungen über ihn seien noch hervorgehoben. – Selbstverständlich gehörten noch die Biographien vieler Künstler, Musiker, Dichter – z. B. aller Klassiker – hierher; aber das ging über jeden Rahmen hinaus.

Schöne Literatur – Historisches

Wenn nun beispielhaft den jungen Lesern und Leserinnen aus der immer mehr steigenden Flut „*Schöner Literatur*“ (zu der man sinngemäß für sie auch die „Klassiker“ rechnen kann) eine Auswahl von guten „Romanen“ und „Novellen“ in dieser Aufstellung dargeboten wird, so kann das nur in dem Sinne gemeint sein, daß sie aus der Lektüre derselben ihr eigenes ästhetisch-moralisches Urteil erwachen, wachsen und sich festigen fühlen, von dem aus sie, wie von einer seelisch-geistigen „Warte“ aus, der uferlosen Flut von Reiz-Eindrücken der heutigen „Auch-Literatur“ gewachsen sein können, sie sichten nach „gesund“ und „schön“ oder richten nach „ungesund“ und „häßlich“ – eine Urteilsfindung, die ja im Unterricht begründet und durch die Lese-Praxis weiter ausgebaut und ihnen gleichsam organisch einverleibt werden möge. Darum ist das Beste auf diesem Gebiet gerade gut genug für die reifere Jugend (von ca. 15–16 Jahren an), d. h. also Schöpfungen von wahren und echten *Dichtern*, die nicht besonders „für die Jugend“ schreiben, sondern für die *Menschheit*.

Völlig freilassend seien nun als bloße „Richtlinien“ einige Dutzend Namen und Werke (mit Weglassung der selbstverständlichen Klassiker) genannt, bei denen die historischen Romane inbegriffen sind. *W. Bergengruen*: Die drei Falken, Schatzgräbergeschichte, *E. Bulwer-Lytton*: Zanon und Die letzten Tage von Pompeji, *C. Klaes*: Jugend, *J. Conrad*: Taifun, *F. Dahn*: Ein Kampf um Rom, *Dickens*: David Copperfield oder Oliver Twist, Ein Weihnachtsabend u. a., *Dostojewski*: Raskolnikoff, Die Brüder Karamasoff, Idiot u. a., *Ebner-Eschenbach*: Meister-Erzählungen u. a., *M. Eyth*: Hinter Pflug und Schraubstock, Kampf um die Cheops-Pyramide,

Der Schneider von Ulm, *Fränkl*: Der Mann, der Gott gesehen, *G. Freytag*: Die Ahnen, Soll und Haben, *Gogol*: Taras Bulba, *J. Gotthelf*: Historische Erzählungen, Auswahl aus seinen Werken, *Grimmelshausen*: Der abenteuerliche Simplicissimus, *H. Hesse*: Peter Camenzind u. v. a., *E. T. A. Hoffmann*: Meistererzählungen u. a., *G. Kellers Werke*, *Kingsley*: Hypatia, *R. Kiplings* Dschungelbücher, *Kim*, *Krücke*: Das Mädchen Johanna, Der Templer-Prozeß, *S. Lagerlöf*: Gösta Berling, Jerusalem u. a., *C. F. Meyers Werke*, *Lienhard*: Oberlin, *Ljeskow*: Erzählungen, *Mereschkowsky*: Leonardo da Vinci, Julian Apostata, *Th. Mann*: Buddenbrooks, *W. Raabe*: Hungerpastor und historische Novellen, *Rosegger*: Waldheimat u. a., *Sienkiewicz*: Quo vadis, *A. Steffen*: Gedichte, Lebensgeschichte eines jungen Menschen u. a., *Saint Exupéry*: Wind, Sand und Sterne, Nachtflug u. a., *Scheffel*: Ekkehard, *W. Scott*: Ivanhoe u. a., *Ad. Stifter*: Bunte Steine u. a., *Storm*: Erzählungen, *Tolstoi*: Volkserzählungen, *Strindberg*: Meister-Erzählungen, *Wallace*: Ben Hur, *Wiechert*: Hirtennovelle.

Auf die der Weiterbildung und dem Ausbau der Schulkenntnisse dienenden größeren wissenschaftlichen Werke der *Welt-, Kultur-, Literatur- und Kunstgeschichte* soll jetzt nur kurz eingegangen werden. Als Geschichtswerke älterer Autoren haben immer noch eine gewisse Geltung die Werke von *Ranke*, *Rotteck*, *Grube*, *Mommsen* u. a., während als neuere gute Einzeldarstellungen beispielsweise zu nennen wären *O. H. Müller*: Lebendige Vergangenheit (Griechen und Römer), *K. L. Roth*: Römische Geschichte, *Teubrock*: Deutsche Geschichte, dazu das große, leichte und lebendige Sammelwerk in Einzelbänden von *O. Zierer*: Bilder der Jahrhunderte und Bild unserer Zeit, *G. Freytag*, Bilder aus der deutschen Vergangenheit. Anregende neuere Werke sind *W. Keller*: Und die Bibel hat doch recht, *Ceram*: Götter, Gräber und Gelehrte u. a.

Die *Literatur- und Kunstgeschichte* soll ebenfalls nur wenig Werke nennen: *Biese*, *Engel*, *H. Grimm*, *R. Huch*, *Lienhard*, *R. Mertens*, *Storck* u. a. Bei der Kunstgeschichte sei genannt: *Woermann*, *A. Grimm*, *Hamann*, *Kayser*, *E. Bock*, *G. Richter*, *W. Kelber*, *Demesch*, *P. F. Schmidt*, *H. Rau* und *Waetzold*, neben vielen anderen Monographien, Bildbänden und Taschenbuchausgaben.

Es ist dem Verfasser wohl bewußt, wie unzulänglich diese Aufzählung sein muß. Man schaue mehr auf die Tendenz und Absicht dieses Versuches, einige Richtung weisende Linien zu ziehen und bewährte Beispiele zu geben, inmitten der uns umbrausenden Zivilisations-Erscheinungen, der sensationellen Zeitschriften, Illustrierten, Magazine, der spannenden Krimis usw., der Kinos, Radios, des Fernsehens, die alle für die heranwachsende Jugend Gefahren und Schädigungen bringen können. Es gilt, im Lesen gegen diese eine feste „Stellung“ zu errichten und ein gesundes „Gegengefühl“ in die Seelen der Kinder zu versenken, das den in sie gelegten Geist-Keimen ein

ferneres Wachsen, Blühen und Fruchten ermöglichen soll. Dazu will die Schüler-Bücherei mit den Klassenlehrern zusammen durch liebevolle Betreuung, Beratung und Führung der Kinder ihr Teil beitragen. Dazu soll auch den Eltern und häuslichen Erziehern dieser orientierende Aufsatz dienen. Möge er bei ihnen das Interesse auch für diesen *lebendigen* und *notwendigen* Bestandteil einer Waldorfschul-Erziehung neu beleben und befruchten!

Rudolf Treichler

VON NEUEN BÜCHERN

GINGGANZ, DER „DÜRFER“

Ehe das Jahr zu Ende geht, soll hier noch einmal eines Geistes gedacht werden, dem die Künste, insbesondere Erziehungskunst und Dichtung, viel und Entscheidendes zu danken haben. Zugleich eines der bedeutendsten Schüler Rudolf Steiners, obwohl er nur fünf Jahre mit ihm in Berührung kam.

Am 31. März jährte sich zum 50. Male der Todestag *Christian Morgensterns*¹. Zu seinem Gedenken erschien im August ein Bändchen des Rowohlt Taschenbuch Verlags: *Christian Morgenstern in Selbstzeugnissen und Bild-dokumenten*, von Martin Beheim-Schwarzbach². Der Verfasser, der ja selbst Dichter ist, allerdings Epiker, hat den Lebenslauf des Frühverstorbenen zusammengedrängt dargestellt in anderthalb Dutzend von untergründig bewegten Kapiteln. In den 150 Seiten des eigentlichen Textes kommen über 60 Seiten auf Abbildungen, dazu 15 Seiten Zeittafel, Zeugnisse, Bibliographie u. ä. So enthält der interessante Band schon das meiste, was nötig ist zu einer ersten, anschaulichen Orientierung über das so kurze Leben des Dichters und sein Werk. Nur für die Kindheit wünschte man noch eine stärkere Herausarbeitung dessen, was den Ausschlag gibt im Leben des *Mannes* (nach Jean Pauls Wort vom Kinde „als des Mannes Vater“). Da sind vor allem die beiden wunderbaren Frauen, die dem kleinen Christian „Vorbild“ werden im Nachahmungsalter: die Mutter Charlotte geb. Schertel, die Pianistin, die den lieblich zarten Mozart mit seinem geheimen Humor bevorzugt: sie führt den Knaben in die Welt der Verse ein und lehrt ihn – beten (sie ist Katholikin). Und dann die Großmutter, die Malerin Luise von Lüneschloß, „eine wundervolle Frau voll Humor und Lebenskraft – voll Sanftmut und Güte, ihrem Wesen nach ganz Aristokratin“, so schrieb Morgenstern von ihr³ und fügt ausdrücklich hinzu: „Sie spielt in meiner Kindheit eine bedeutende Rolle.“ Ähnliche Liebe und Verehrung erweckten in ihm seine mütterliche Großmutter, die Pianistin Emma Schertel und deren Schwester Lotte.

¹ Vergleiche Heft 4 dieses Jahrgangs der „Erziehungskunst“.

² rowohlt monographien, herausgegeben von Kurt Kusenberg.

³ zitiert in Michael Bauer, *Christian Morgenstern Leben und Werk*, Piper u. Co., München.

Bauten diese Einflüsse an der Innenwelt des Knaben, so die Tätigkeit des Vaters an der Außenwelt. Er nimmt das Kind schon ab 3–4 Jahren mit, wenn er als „Landschafter“ in die freie Natur hinauswandert und dort schafft. Da wird des Knaben Blick in die *Weite* gezogen in leiblicher und seelischer Nachahmung. Neben diesem stillen Sichbilden an dem unmittelbaren Naturerleben – auch auf die Jagd nimmt der Vater ihn zuweilen mit – hat die Unregelmäßigkeit und der Wechsel im Schulbesuch sehr wenig zu bedeuten an Negativem – im Gegenteil!, wenn man die Bemerkungen Rudolf Steiners und die eigenen Schulerinnerungen aus dem vorigen Jahrhundert heranzieht, um die Schule von damals zu werten.

Einschneidend im äußeren Leben dagegen ist der Tod der lungenkranken Mutter, die den neunjährigen Sohn verlassen muß – die aber, wie er später ahnte, „geistig fortan sein Leben begleitete . . .“ (Stufen, Autobiographische Notiz S. 2.)

Den ersten Abglanz aus den Blicken ins Weite gibt der Dichter in „Phantas Schloß“ 1894/95. Bald in freien Dithyramben, bald in strenggeformten Strophen ergießen sich die Hymnen dieses Buches und entrücken den Singer in sprachlichen NeufORMen hoch über die Erde:

„Dem scheidet irdisches Verlangen,
der solcher Schönheit bog das Knie.
Ein Tänzer, wiegt sich, ohne Bangen
sein Geist in seliger Eurythmie.“

Er nennt diesen Zyklus von Dichtungen „humoristisch-phantastisch“. Auf die Dauer kann dies Spiel der Phantasie sein reifendes Innenleben nicht befriedigen. Es verlangt nach *Wahrheit*, während dem Spiel die Gefahr der Willkür droht. So verweist er es in seine Grenzen, es dient ihm in seiner humoristischen Dichtung.

Das Leben selber führt auf vielen Wegen von seinem ersten Buch zum letzten, das den Titel trägt: „Wir fanden einen Pfad.“ Er hatte den „anderen“ Menschen gefunden und durch ihn den Lehrer. Aus dem „Dürfer“ ist ein aus Erkenntnis Wollender geworden.

Martin Tittmann

KALEWALA

Rudolf Meyer: Kalewala. Der finnische Mythos und das Geisteserbe Finnlands. 105 S., DM 8.80. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1964.

Das finnische Nationalepos gehört zum Schönsten, aus dem man Kindern vom 2. bis zum 4. Schuljahr erzählen kann. Nicht nur ihre Phantasie belebt sich an der Bilderfülle der Geschichten; starke geistig-moralische Impulse gehen von diesen aus. Die Kinder sprechen auch gerne die kurzen trochäischen Verszeilen mit ihren reichen Wiederholungen und Abwandlungen. Für das gesamte Epos aber gibt es keine Altersgrenze.

Um Kindern Märchen und Mythen richtig erzählen zu können, muß der Erwachsene in ihren Sinngehalt eingedrungen sein; er muß sich die Bildersprache des Mythos, die einem frühen Menschheitsbewußtsein entsprach, in die eigene Gedankensprache übersetzen können. Nicht um den Kindern den Sinn zu deuten, sondern um ihnen die Bilder aus der innersten Überzeugung von der Wahrhaftigkeit ihrer Aussage erzählen zu können. Für viele Lehrer und Erzieher ist das Buch von Rudolf Meyer „Die Weisheit der deutschen Volksmärchen“ eine wertvolle Hilfe geworden, die Bildersprache der Märchen verstehen zu lernen. Sie werden dankbar begrüßen, daß seine 1940 erschienene Schrift über die Kalewala neu herausgekommen ist. Sie war aus Vorträgen entstanden, die der Verfasser während des finnischen Winterfeldzuges in verschiedenen Schweizer Städten gehalten hatte, um Verständnis für das Geisteserbe Finnlands zu erwecken, von dessen hoher Bedeutung Rudolf Steiner schon 1912 gesprochen hatte, und welches das finnische Volk so mutvoll verteidigte. Nach dem Krieg erhielt der Verfasser aus Finnland immer wieder die Bestätigung, daß er mit seinen Deutungen dem „Wesensgeheimnis des Suomi-Volkes nahegekommen sei“.

Das Kapitel „Das mythische Zeitalter“ führt in die Urwelt ein, aus der Wäinämöinen, die Hauptgestalt des Epos, stammt, der Züge Odins hat und wie Orpheus alle Wesen durch seinen Gesang bezwingt, aber doch als Kalewa des Urriesen Sohn, die Werdestufen und Prüfungen einer ganz bestimmten, der finnischen Volksseele durchmacht. „Wäinämöinens Sendung“ (2. Kap.) ist das sich Herauslösen des Mikrokosmos aus dem Makrokosmos, des menschlichen Bewußtseins aus dem Weltbewußtsein. Dabei müssen die Kräfte der Riesen und das übermäßige Wachstum der Eiche, die das Land verdunkelt, überwunden werden. Der Wald muß dem Ackerland weichen, nur die schöne Birke, aus der später die Kantele geschnitzt werden wird, bleibt stehen. „Die Brautfahrt ins Nordland“ schildert den Kampf und die Not, die aus der Auseinandersetzung mit dem Nordvolk normannischen Ursprungs entstehen, dessen fortgeschrittene Verstandesentwicklung das noch ganz aus den Herzkraften lebende finnische Volk wie die Gefahr einer Seelenverfinsterung erlebt. Aber des Nordlands Tochter ist eine strahlend schöne Sternengjungfrau, ein Bild der reinen Leuchtekraft des Denkens, eine Astrid-Gestalt. Wäinämöinen vermag sie nicht zu erringen, da er noch zu sehr aus der Kraft der Empfindung lebt, wohl aber sein Freund, der Schmied Ilmarinen, der den Sampo zu schmieden vermag. „Das Geheimnis des Sampo“, der den Bilderkräfteleib symbolisiert, welcher der Kulturentwicklung eines Volkes zugrunde liegt, wird in feinsinniger Weise gedeutet, ebenso in dem Kapitel „Im Kampfe mit der Finsternis“ das Schicksal des Jüngsten der Dreiheit Wäinämöinen, Ilmarinen, Lemminkäinen, der am Todesfluß von der Schlange gebissen untergeht und zerstückt wird, den aber die Mutter mit Hilfe des Bienleins zu neuem Leben erweckt. Mit Recht weist Rudolf Meyer hier auf die Parallele des Dionysos-Schicksals hin. Der Abschnitt „Der Sieg des Lichtes“ schildert

die Heilsmacht, die von dem Zaubergesang des Wäinämöinen ausgeht und in der Dichtung weiterwirkt. Eindringlich wie die Deutung der Eisenrunne ist auch der Hinweis auf die apokalyptischen Züge in der Erzählung von dem Feuer, das vom Himmel fällt. Mit der liebevollen Erhellung der Marjatta-Runne, die in mythischen Bildern das Einziehen des Christusimpulses in die finnische Volksseele schildert, schließt die Darstellung Rudolf Meyers. Hoffentlich wird sie vielen den Weg zum Verständnis der Kalewala bahnen, von der Rudolf Steiner sagte, daß sie für die Zukunft so wichtig sein wird wie die Epen Homers für die Vergangenheit.

Hildegard Gerbert

DER MÄRCHENERZÄHLER CURT ENGLERT-FAYE

Vo Chlyne Lüte. Zwergensagen, Feen- und Fänggengeschichten aus der Schweiz. Neu mitgeteilt von Curt Englert-Faye, mit Bildern von Berta Tappolet. Ln. Fr./DM 18.—. Aus der Gesschichtetrucke. Neuauflage. Geb. Fr./DM 25.—.

Paul Jenny zitiert in seinem Nachwort zu den Feengeschichten und Zwergensagen „Vo Chlyne Lüte“ den Autor Englert, dessen Bücher einen geachteten Platz in der Reihe der Schweizer Märchensammlungen besitzen. Wie er seine innige, seelenstarke Kunst des Märchenerzählens in Jahren der Übung erwarb, wird in der Nennung seiner Vorbilder deutlich. Er schrieb in der von ihm begründeten pädagogischen Monatsschrift „Die Menschenschule“ am Schluß eines Aufsatzes: „Die Gebrüder Grimm waren also gar nicht von vornherein das fertige ‚Sprachrohr der Volksüberlieferung‘; in unentwegter, jahrelanger mühsamer Arbeit haben Jacob und Wilhelm sich erst selber zum Organ der Volksseele gemacht. Und in diesem Sinne sind die Märchen des deutschsprachigen Volkes par excellence nicht von selber entstanden, sondern geschaffen worden, sie sind nicht ein edles Naturgewächs, sondern kraft bewusster künstlerischer Schöpfung erhöhte und gesteigerte Natur. Dadurch vornehmlich aber ist das Werk der Brüder Grimm richtungweisend und wegleitend geworden für die meisten nachmaligen Sammler, nicht etwa bloß im deutschen Sprachgebiete, sondern auch in anderen Ländern, wohin die Kinder- und Hausmärchen gelangt sind – leider nicht für alle.“

Für alle, die danach greifen wollen, liegen nun Englerts beide großen Sammlungen wieder vor. Der mundartlich geschriebene Teil ist nicht so groß, daß nicht im gesamten deutschen Sprachgebiet diese Bücher zum bleibenden „Hausschatz“ gehören sollten. Die Art, wie Englert erzählt, regt den Erwachsenen zum eigenen Bemühen um das Erzählen an – sie gibt aber auch die Möglichkeit, wo Mut und Geduld zur Übung in dieser sozialen Kunst fehlen, die Geschichten im Vorlesen farbig und kernig der Phantasie des Kindes zu übergeben.

v. K.

KINDHEITSLEGENDEN

Jakob Streit: Kindheitslegenden. Illustriert von Assja Turgenieff. 4. erw. Aufl. 120 S., Pappbd. Fr./DM 8.70. Troxler Verlag Bern/Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1964.

Freudig ist hier nur anzuzeigen, daß Autor und Verlag dafür gesorgt haben, daß dieses schon klassisch gewordene Buch immer weiter sich anbietet, wo nur Familien mit Kindern eine erfüllte Advents- und Weihnachtszeit miteinander feiern wollen. Der unvergängliche Stoff der Legenden, in denen Poesie und Wirklichkeit sich zur Wahrheit verweben, die das Herz verzaubert, lebt in den Erzählungen Streits. Die Illustrationen von A. Turgenieff sind in dieser 4. Auflage originalgetreu wiedergegeben – und das macht dieses Buch noch kostbarer.

v. K.

HARMONIEN IM REICH DER GEOMETRIE

Ernst Bindel: Harmonien im Reich der Geometrie in Anlehnung an Keplers Weltharmonik. 77 S., 90 Abb. im Text, 32 Tafeln, kart. DM 9.80. Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1964.

In diesem neuen Buche hat Ernst Bindel aus Keplers fünf Büchern über die „Weltharmonik“ das zweite herausgegriffen und in eine allgemeinverständliche Fassung gebracht. Dabei hat der Verfasser manch Interessantes ergänzt, historische Erläuterungen beigefügt und den Text durch viele Zeichnungen und Bilder wertvoll bereichert. Er wendet sich gleichermaßen an Laien wie an Fachleute. Vorausgesetzt wird nur das Verständnis für die Schönheiten geometrischer Figuren. Der Aufsatz „Keplersche Kongruenzen“ im Heft 3/63 der „Erziehungskunst“ vermittelt einen guten Eindruck über das hier besprochene Buch.

Schon die geometrische Zeichnung auf dem Umschlag nimmt den Blick gefangen und bestätigt unmittelbar den Titel. Beim Durchblättern begeistert die Vielfalt der Abbildungen. Ein gewisser Zauber geht von den Seiten aus. Der erste Teil behandelt die „ebenen Kongruenzen“. Unter diesen werden die verschiedenen Möglichkeiten verstanden, regelmäßige Vielecke lückenlos zusammzusetzen. Die Fünferfiguren mit den Pentagrammen bilden die Krönung. Ein reiches Übungsgebiet für geometrische Konstruktion und Anschauung tut sich auf. Hier sind für den ersten Geometrieunterricht viele Anregungen zu entnehmen. Der Text ist klar gehalten und nicht mit mathematischen Beweisen belastet. Tabellenartige Zusammenfassungen schaffen immer wieder einen willkommenen Überblick. Im zweiten Teil werden die „räumlichen Kongruenzen“ behandelt, das sind insbesondere die platonischen und archimedischen Körper. Mit dieser Zusammenfassung ist eine empfindliche Lücke in der Literatur geschlossen. Das wird insbesondere der

Oberstufenlehrer zu schätzen wissen. Manch eine Keplersche Harmonie kann er in seinen Unterricht einfließen lassen. Von jedem besprochenen Körper findet man eine Abbildung des Netzes. Dadurch ist die eigene Anfertigung der in Fotografien wiedergegebenen Modelle sehr erleichtert. Den Abschluß bilden die Stern- und Rhombenkörper. Sie verbinden die platonischen Körper untereinander und runden das behandelte Gebiet in schöner Weise ab.

Bis in den Stil hinein ist Ernst Bindel bestrebt, Kepler gerecht zu werden. An vielen Stellen bewundert man seine bildhafte Ausdrucksweise. Die dreizehn archimedischen Körper betrachtet er als musikalische Variationen zu den Grundthemen der fünf platonischen Körper. So durchdringt ein künstlerischer Zug das nüchterne Feld der Mathematik. Diese Betrachtungsweise steht in deutlichem Gegensatz zu der augenblicklich herrschenden Strömung, die Geometrie möglichst unabhängig von allem Anschaulichen zu machen. Daher sind wir Ernst Bindel für das Erschließen der Quellen besonders dankbar und wünschen auch dieser neuen Arbeit eine weite Verbreitung.

Walter Kraul

GEDICHTE VON MARTIN TITTMANN

Martin Tittmann, der im Laufe seines Lebens den Waldorfschulen manches Spiel geschenkt, seinen Schülern manches eigene Gedicht als Zeugnissspruch mit auf den Weg gegeben hat, der den Lehrern einen nachdenklichen Weg in das Verständnis des inneren Baus der Sprache weist, legt jetzt eine Auswahl von Gedichten vor, die Daten aus den Jahren 1909 bis 1961 tragen: „Sieh der Stunde hohes Staunen.“

Aus dem Titel klingt schon ein Motiv auf, das in den verschiedensten Abwandlungen aus den Gedichten spricht: Im Erleben Martin Tittmanns gibt es begnadete Stunden, errungene Stunden, Augenblicke, in denen die Gegenstände, die täglich um uns sind, durchsichtig werden wollen, das ihnen innewohnende Geheimnis ahnen lassen:

Der Abendhimmel leuchtet in die Stube.
Am Fensterrahmen haftet noch das Licht.
Die Uhren ticken und das Feuer murmelt . . .
Was ist es nur, was diese Stunde spricht?

Es liegt ein Rätsel in der stillen Bläue,
In diesem Meer, das keine Welle bricht –
Etwas Unendliches muß es bedeuten,
Ein Wort, ein lang gesuchtes, groß und schlicht.

Und dunkler wird es und die Seele banger:
Die Stunde geht und du verstehst sie nicht –

Es spricht ein geübtes Wartenkönnen aus solchen Zeilen. Nichts darf der Stunde angedichtet, nichts ihr abgepreßt werden. Ganz dem Horchen, Warten hingegeben, faßt man die Antwort im Unscheinbaren:

Da fängt das Feuer heller an zu flammen.
Ins Dunkel fällt ein Schein von Zuversicht.

Dunkel und Licht – in Abendstimmungen, in Gewittern und im Herbstglanz, im Weihnachtskerzenschimmer: hier zieht sich das Hauptthema durch die Jahre, durch die Gedichte. Das Licht fällt als Traumblick aus der Kindheit in die Nächte des Mannes, findet sich „im hellsten Innern“, ruft von jenseits der Abgesondertheit des Einzeldaseins. Martin Tittmann wird nicht müde zu sagen, wie das Licht aus dem Dunkel herausbricht, wie es sich gerade im Dunkeln immer neu offenbart.

So konnte auch diese Gedichte der *eine* Klang durchziehen, von dem er 1913 schrieb:

Wohl dem Menschen, der heil blieb!
Rein erklingt seine Seele
Gleich einer Schale von klarem Kristalle,
Rein ertönt das lautere Glas,
Wo du es anschlägst, wie eine Glocke.
Rein und mit allen Fibern zugleich
Schwingt es den *einen*,
Seinen Klang – . . .

Dieser Klang ist ein schlichter, der manchmal ans geistliche Lied antönt, manchmal ein Traumbild fast balladenhaft vor uns hinstellt. Die Form der Gedichte zeugt vom Ringen um die Einfachheit der Sprache, in die sich lange im Innern getragene Erlebnisse und Bilder behutsam einprägen sollen. Ein intimes Wissen um die Qualitäten der Laute läßt Reim und Assonanz zu Trägern und Stützen des Bildes werden, die klaren Rhythmen sprechen ihrerseits das Wesen des Gedichts aus:

Neujahrsmorgen . . . Silberhelle . . .
Zaudernd stehst du auf der Schwelle
Deines Hauses. Dicht verschneit
Liegt das Land in reinem Kleid.
Unschuld ruht auf Weg und Beeten.
Noch ist keine Spur getreten:
Wäg, mein Herz, o Füße wägt,
Was ihr in die Erde prägt.

Wie hier E und U in der fünften Zeile sich abwägen, klingt in der sechsten Zeile (Spur getreten) wider; „Unschuld“ und „Spur“ stehen zudem gegeneinander: dann erst spricht sich das Wort „wäg“ aus. Das Vorklingen des Gemeinten scheint bezeichnend für Martin Tittmanns Ton. Das Auszusprechende soll auf einen bereiten Grund fallen. Wer sich in die Gedichte ver-

tieft, geht mit klarerem, geduldigerem Blick und Gehör aus ihnen hervor. Man möchte wünschen, daß dieser Band von Gedichten in die Hände vieler komme, die im Trubel und in der Hetze der Tage Sehen und Hören fast verlernten. Es kann von ihm eine heilende Kraft ausgehen. *Magda Maier*

ZEICHEN DER ZEIT

DAS MIT DEN AFFEN MUSS WEG!

In „Die Zeit“ vom 14. 11. 64 ist eine Meldung aus Stockholm erschienen, die einer Elternbewegung eine derbe, aber treffende Parole liefern kann. Die Tatsache, daß über das Lehrbuch die öffentliche Schule zur darwinistischen Weltanschauungsschule gemacht worden ist, wird schlagend enthüllt. Den schwedischen Bauern ist ihr Eintreten gegen den Materialismus und für die Würde des Menschen hoch anzurechnen.

Die Meldung aus Stockholm hat folgenden Wortlaut:

„Unsere Kinder sollen wissen, daß Gott die Menschen nach seinem Ebenbild schuf. Wir stammen von Adam und Eva ab und nicht von den Affen . . .“ Das erklärten Einwohner in Norra Vi in Südschweden, wo es große freikirchliche Gemeinden gibt.

Die Eltern des Ortes protestieren gegen Schulbücher, in denen die Evolutionstheorien von Charles Darwin zum Ausgangspunkt des Biologieunterrichts genommen werden und lehnen die zur Erklärung angeführten Skelettfunde in Südafrika und im Neandertal „als unzulängliche Beweise für die angebliche Affenmenschentheorie“ ab.

„Wir glauben an die Bibel. Die Wissenschaftler sind sich längst noch nicht einig und suchen nach dem fehlenden Glied“, stellte eine Elternversammlung fest und forderte Schulbücher, die nur den biblischen Text berücksichtigen.

Die Schulbehörden stehen vor einem Problem. Die Gemeinden können ihre Lehrbücher selbst wählen. In allen Schulbüchern für die Unterstufe findet man aber die gleichen Angaben über die Entwicklungslehre.

Die Eltern von Norra Vi müßten darum die vorhandenen Bücher zensieren. Der Vorsitzende der Elternvereinigung, der Landwirt Göte Karlsson, meint dazu: „Das mit den Affen muß weg!“

Das Menschenbild, das der Waldorfpädagogik zugrunde liegt, und das neben dem physischen Vererbungsstrom auch den geistigen Schicksalsweg der ewigen Entelechie des Menschen anschaut, muß von der zweifachen Abstammung des Menschen sprechen. In einer „geistes-wissenschaftlichen“ Abstammungslehre findet der Affe seinen Platz im Tierreich, *über das sich der Mensch erhebt*. Wenn aber „die Wissenschaft“ in die Schranken gerufen wird, ist es nicht damit getan, wie ein alter Recke die Bibel als Keule zu schwingen. Dennoch hört man voller Sympathie den Aufschrei der Eltern von Norra Vi: „Das mit den Affen muß weg!“ *v. K.*



WALA-ELIXIER aus WILDFRÜCHTEN

nach besonderem, rhythmischen WALA-Verfahren, in Quellwasser,
ohne Konservierungsmittel und ohne Kochprozesse hergestellt.

CRATAEGUS-ELIXIER

als Herznahrung (Weißdornfrüchte)

HAGEBUTTEN-ELIXIER

als Lichtnahrung (Vitamin-C-Träger)

EBERESCHEN-ELIXIER

als Stoffwechsel-Stärkungsmittel

SCHLEHEN-ELIXIER

zur Blutreinigung und allgemeinen Kräftigung

WALA-HEILMITTEL-LABORATORIUM, Dr. R. Hauschka oHG
7321 Eckwälden bei Bad Boll

Regelmäßige Einreibungen
– nach dem Waschen,
Baden, Duschen oder
Trockenbürsten –
schützen und pflegen
die Haut, regen
die Durchblutung an,
lösen Muskelverkrampfungen
und halten elastisch.

ZUR
KÖRPER-
PFLEGE



Weleda MASSAGE- UND
HAUTFUNKTIONSÖL

M 2.64

WELEDA AG
Schwäbisch Gmünd



aus lebenskräftigen Substanzen
nach den naturgemäßen Verfahren der
Weleda Heilmittelbetriebe hergestellt.



Kindheitslegenden

Von Jakob Streit. Illustriert von Assja Turgenieff

In vierter, erweiterter Auflage. 120 Seiten in gediegenem Pappband DM 8.70

Durch bald zwei Jahrhunderte gedenkt die Menschheit der Geburt Christi. Jedes Jahrhundert hat dieses Gedenken anders gepflegt. In vielen alten Schriften und Legenden verflocht sich Poesie und Wirklichkeit und hat, wie alte Meister, in ihren Bildern mit zarten Farben gedichtet und erzählt. Aus solch alten Überlieferungen von Legenden und Fragmenten von Legenden hat der Verfasser geschöpft und sie in Gestalt und Sprache unserer Zeit neu erzählt. Mögen diese Erzählungen vor allem unserer Jugend einen Hauch des innigen Empfindens geben, das das Geheimnis von Christi Geburt und erster Jugend zeitlos umgibt.

Vo chlyne Lüte

Zwergensagen, Feen- und Fängengeschichten aus der Schweiz

Neu mitgeteilt von Curt Englert-Faye, mit Bildern von Berta Tappolet

2. Auflage, in Leinen gebunden ca. DM 18.-

Aus der Einleitung: «Nicht alle Engel, welche dem Luzifer anhängen und zur Strafe vom Himmel gestürzt wurden, sind zur Hölle gefahren. Gott hatte ihnen eine Frist gesetzt, innert der alle dorten angelangt sein sollten. Ihre Zahl war aber so groß, daß es dicht Haufen vom Himmel schneite. Und da fielen einige schneller und früher, andere langsamer und später am Boden auf. Die von den Engeln, die sich nur hatten aufreden lassen und nicht eigentlich böse waren, blieben im Sturze an Bergen und Bäumen hängen. Aus diesen sind nun nicht Teufel geworden, sondern eben Erdleutlein. Darum machte Gott die Zwerge gar listig und weise, daß sie Böses und Gutes wohl erkannten, und wozu alle Dinge gut wären. Sie wußten auch Kraft und Tugend der Gesteine. Und so müssen sie denn bis zum jüngsten Tag auf der Erde bleiben und wohnen in Erdlöchern und hohlen Bäumen.»

TROXLER-VERLAG BERN, FRIEDHEIMWEG 9

Auslieferung in Deutschland Verlag Freies Geistesleben Stuttgart

DIE DREI

Zeitschrift für Anthroposophie und Dreigliederung

Herausgegeben von der Anthroposophischen Gesellschaft, Stuttgart
Nach dem zweiten Weltkrieg wieder begründet durch Erich Schwesbch †
Schriftleitung Fritz Götte

DIE DREI ist eine öffentliche Zeitschrift, die zu aktuellen Fragen der Öffentlichkeit Stellung nimmt, aber auch über das in der Öffentlichkeit berichtet, was aus den Tochterbewegungen der Anthroposophie an wissenschaftlichen und künstlerischen Leistungen hervorgeht. So steht DIE DREI in der lebendigen Auseinandersetzung mit unserer Zeit, mit dem Leben der menschlichen Gesellschaft, mit dem sozialen Leben schlechthin.

Neben längeren und selbständigen Aufsätzen orientieren und informieren folgende Rubriken:

Aus der Welt der Kunst
Zeitphänomene und Zeittendenzen
Aus der anthroposophischen Bewegung
Wege zu Büchern

Aus dem Inhalt der Hefte 4–6 des Jahres 1964:

Rudolf Steiner, Über die eigentlichen Kriegsursachen 1914; Generaloberst Helmut von Moltke, Zusammenbruch der Politik – Militärische Notwendigkeiten; Jürgen von Grone, Wie es 1914 zur Schlacht an der Marne kam; Dr. Dr. Albert Reps, Die Bedeutung des Bildes in der Kriminaltherapie; Dr. Karl König, Der Mensch ein Geborener – nicht ein Geworfener; Andreas Suchantke, Vom Prachtkleid der Vögel; Fritz Götte, Zu Adalbert Stifters Tod; Kurt Poppe, Über den Ursprung der Gravitationslehre. Jakob Böhme – Henry Mohre – Isaac Newton; Matthäus Reisch, Nikolaus von Kues – zum 500. Todestag; Wilhelm Bloess, Konstantin Paustowski, Ein Wahrer der Literatur des reinen Gewissens; Dr. Karl König, Die Dichterin Marie Eugenie delle Grazie. Zu ihrem 100. Todestag am 14. August; Hella Krause-Zimmer, „Gewerbe soll mit Kunst zur Einheit werden . . .“; Fritz Götte, Von der „Gereiztheit“ der Intellektuellen. Eine Antwort an Arnold Gehlen; Dr. Charlotte Tohn, Ein Beispiel neutralisierter Kapitalverwaltung. Die Freie Wohlfahrtspflege; Prof. Alfred Bockemühl, Bildungsnotstand?; Dr. Rudolf Bubner, Der Mensch und seine Abstammung; Dr. Karl König, Delphine – Kinder der Meere; Hella Krause-Zimmer, Die flüchtigen Gäste, Schicksale im Hintergrund der deutschen Klassik; Dr. Erwin Schüle und Fritz Götte, Für Sauberkeit im deutschen Geistesleben, Zum Artikel „Anthroposophie“ im Handbuch „Wahrheit und Zeugnis“; Helmut Peltzer, Bewußtseinsfortschritt im industriellen Zeitalter.

Die Zeitschrift erscheint jeden zweiten Monat. Jahresabonnement 15.– DM zuzüglich 1.20 DM Porto. Bestellungen durch den Buchhandel oder direkt beim

VERLAG FREIES GEISTESLEBEN STUTTGART