

Das Märchen im Elementarunterricht

Autor(en): **Hugelshofer, Alice**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Lehrerinnenzeitung**

Band (Jahr): **71 (1967)**

Heft 1-2

PDF erstellt am: **21.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-319921>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Das Märchen im Elementarunterricht

Von Alice Hugelshofer

Märchen — ein Gegengewicht zur technisierten Welt

Vom Wert des Märchens im Elementarunterricht zu sprechen in einer Zeit, da in Rundspruch- und Fernsehsendungen, in Tages- und Wochenzeitungen die Anpassung der Schule an die technisierte heutige Umwelt des Kindes immer nachdrücklicher gefordert wird, scheint auf den ersten Blick einem Schwimmen gegen den Strom zu gleichen. Zumal da die Stimmen der Umwelthanpassung sich auf keinen Geringeren berufen können als auf Pestalozzi, der die nächste Umgebung des Kindes zum Ausgangspunkt des Elementarunterrichtes bestimmt hat. Doch schon Pestalozzi sah das dem Kinde Naheliegende nicht nur in seiner nächsten räumlichen Umgebung. Er verstand unter dem Nächstliegenden auch das seelisch Nahe und stellte neben die nötige äußere Anschauung eine *«innere Anschauung»*.

Was aber ist innere Anschauung anderes als ein bildhaftes Schauen aus der Vorstellung? Die inneren Bilder, die durch geistig-seelische Assimilation der Dinge aus der Umwelt in der Vorstellung des Kindes entstehen, sind das Ergebnis einer aktiven geistigen Auseinandersetzung, in deren Verlauf die äußere Wirklichkeit innerlich schaubar gemacht wird. Elementarschüler stehen noch ganz auf der Stufe des konkreten, bildhaften Verstehens. Was sich nicht in ein lebendiges inneres Bild umschaffen läßt, das können sie nicht verstehen. Mit anderen Worten: Was für sie nicht durchschaubar ist, das regt weder ihre geistigen noch ihre seelischen Kräfte an.

Nun lebt aber das heutige Kind in einer Umwelt, deren innere Schaubarkeit immer mehr in Frage gestellt wird, die also für seine geistigen Kräfte zunehmend unverständlich wird. Nur schon ein Lichtschalter, ein Gegenstand aus seiner nächsten Umgebung, den es täglich benützt, ist ihm nicht mehr durchschaubar, erzeugt also kein Bild in seinem Innern. Ganz zu schweigen von komplizierteren technischen Apparaten, von denen es umgeben ist. Es gibt auch keine Möglichkeit, ihm technische Apparate näher zu bringen, als es der mechanische Gebrauch von selber tut. Deshalb sagt *Heinz Rempelin*¹: *«Die Technik ist so ausgesprochen unkindlich, daß sie zum Aufbau der geistigen Welt des Kindes nichts beiträgt.»*

Selbstverständlich müssen die Kinder in ihre technisierte und automatisierte Umwelt hineinwachsen und sie mit der Zeit benützen lernen. Aber *«je anschauungsärmer und vorstellungsleerer die technisierte und automatisierte Umwelt wird, desto wichtiger wird es, das seelische Leben und das Vorstellungsleben des Menschen vor der Verkümmern zu bewahren. Wir müssen also die Seele des jungen Menschen mit Bildern füllen»*, denn *«nur der Umgang mit etwas Beseeltem vermag menschliches Gefühl und seelische Regungen zu entfalten und zu kräftigen»*, schreibt *Günther Dohmen*².

«Die Seele mit Bildern zu füllen»,

das vermag für die Kinder der Elementarstufe in besonders glücklicher Weise das Märchen. Das Kind ist ja nicht nur von Dingen und Technik umgeben, sondern auch von Menschen. Mit ihnen erfährt es jene innere Welt, die ebenso sehr eine Wirklichkeit darstellt wie die äußere technisierte Umwelt. Im Zusammensein mit seinen Mitmenschen erlebt es Liebe oder Vernachlässigung, Geborgenheit oder Verlassensein, Zutrauen oder Angst, Freundlichkeit oder Abweisung, und es treten jene menschlichen Forderungen an es heran, die zu allen Zeiten die gleichen sind: Einfügung in die Gemeinschaft, Gehorsam, Wahrhaftigkeit, Tapferkeit, Mitleid. Handelnd lernt es unterscheiden zwischen gut und böse, recht und unrecht, und es bekommt nach und nach ein Gefühl für Schuld und Strafe oder Sühne.

Für alle diese menschlichen oder inneren Wirklichkeiten hält das Märchen eine Fülle von Bildern bereit und weiß sie einzubetten in den Verlauf eines spannenden Geschehens, dem unverbildete Kinder mit größter Anteilnahme folgen. Schon *Charlotte Bühler*³ wies auf die Verwandtschaft hin, die zwischen den Bildern der kindlichen Phantasie und den Märchengestalten, zwischen den kindlichen Wünschen und Ängsten und den Märchenmotiven besteht. Das ist verständlich, wenn man bedenkt, daß die Märchen aus einer Zeit der menschlichen Geistesentwicklung stammen, die der seelischen Verfassung des heutigen fünf- bis acht- oder neunjährigen Kindes weitgehend entspricht. Elementarschüler finden deshalb in den Märchen ihre eigene innere Welt bildhaft und darum für sie schaubar gestaltet: ihre Wünsche und Träume, ihre Ängste und Nöte, aber auch ihren Scherz und ihren Spaß. *Max Lüthi* sagt: *«Für unsere Kinder, die in ihrem aufnahmefreudigsten Alter unermüdlich nach Märchen verlangen, sind sie eine durch nichts zu ersetzende geistige Nahrung»*⁴.

Auch wenn die Märchen nicht die heutige materielle Umwelt enthalten, so befassen sie sich doch mit den Grundbedingungen des menschlichen Daseins, die zeitlos sind und die auch in einer technisierten Welt ihre Wirksamkeit entfalten. Heute wie vor fünfzig und hundert Jahren durchleben die Kinder zu einer bestimmten Zeit ihrer geistig-seelischen Entwicklung ihre Märchenphase. Sie verrät sich in ihrem Spiel, im spontanen Sprechen, in ihren Zeichnungen und Malereien, in ihren Befürchtungen und Träumen. Spiele, wie «Chilehäxli», «Wolfgseh», «Fürched er de schwarz Maa nüd?», «Räuber und Poli», zeugen von den Spuk- und Angstgestalten, die in der Phantasie der Kinder leben, auch wenn ihnen keine Märchen erzählt werden. Denn nicht die Märchen erzeugen die Angst- und Schreckgestalten. Es verhält sich eher umgekehrt: in den Märchen findet das Kind die Gestalten seiner Träume und Phantasien wieder. Nur wird durch die künstlerische Darstellung im Märchen

das Bedrohliche vom Kinde distanziert und auf ein erträgliches Maß zurückgeführt. Außerdem ist die Schreckgestalt in der Komposition des Märchens nur eine der vielen Figuren, die zudem am Schluß überwunden und unschädlich gemacht wird, was im ungeordneten Angsttraum nie geschieht.

Für Elementarschüler mit ihren Wachstums- und Ablösungsängsten, die, wie M. Loosli-Usteri⁵ sagt, «aus einer Gleichgewichtsstörung der Kräfte des Werdens und derer des Beharrens» stammen, kann durch das Anhören oder Selberlesen von Märchen solche «frei flottierende Angst» gebunden und verarbeitet werden. So kann das Märchen geradezu lösend und heilend wirken, besonders wenn es in der Gemeinschaft der Klasse erlebt wird. Alles, was sich im Elementarunterricht an das Märchenlesen und Märchenhören anschließen läßt, das Malen, Zeichnen, Spielen und Dramatisieren, hilft mit, die Wachstumsängste aktiv auszutragen und schließlich zu überwinden. Zudem ist vieles im Märchen nur bedrohlich für den Unhelden, der seinen Auftrag verfehlt und mit dem sich die Kinder nicht identifizieren. Für die fleißige Tochter ist Frau Holle eine strenge, aber gütige Frau, und dem tierliebenden Mädchen im «Waldhaus» begegnet der unheimliche alte Mann freundlich. Dazu kommen die vielen Helferfiguren im Märchen: im Rotkäppchen erscheint zur rechten Zeit der Jäger, und das verstoßene Schneewittchen findet bei den sieben Zwergen liebevolle Aufnahme. Wohl ist sein Leben auch in der stillen Waldeinsamkeit immer noch bedroht, aber am Ende stehen Erlösung und Erhöhung. Aschenputtel erhält Hilfe von den beiden Täubchen, Hänsel und Gretel von dem sie übers Wasser tragenden Entchen. So steht im Märchen neben der Bedrohung immer auch die Hilfe. «Gerade darin ist die Märchenphantasie in den Vollformen ihrer Erzählungen Meisterin, daß sie es versteht, für ihren Helden Wehtun und Wohltun so geschickt und glücklich zu mischen, daß Märchen immer begehrt sind», schreibt Josephine Bilz³.

Oft sind im Märchen Tiere die großen Helfer. Die Vorstellung der Kinder vom Tier deckt sich ja weitgehend mit der Art der Verwendung von Tiermotiven im Märchen. Ein kameradschaftliches, ja brüderliches Verhältnis zu Tieren liegt ihnen noch immer nahe. Gerne übernehmen sie im Spiel die Rolle eines Tieres, fühlen sich selbst als Tier. Daß Tiere sprechen können und gute Ratschläge geben, nehmen sie deshalb ohne weiteres hin. So wie sie sich selber in ein Tier verwandeln und als solches sprechen und handeln, so gestehen sie auch dem Tier menschliche Eigenschaften und Fähigkeiten zu. Dem Tier zu begegnen als seinesgleichen, sich in das Tier hineinzufühlen, ist aber die erste Stufe einer ernsthaften Beschäftigung mit dem Tier, die sich zu gegebener Zeit und mit zunehmender Realitätsanpassung zu einem Wissen über das Tier ausweiten und entwickeln wird.

Die sprachbildende Macht des Märchens

Die Sprache, in der die Brüder Grimm ihre Kinder- und Hausmärchen aufgezeichnet haben, ist für Elementarschüler schlechthin vorbildlich. Wilhelm Grimm hat aus mündlicher Überlieferung und sorgsam nachzeichnender, dichterisch klärender Sprache eine so vollkommene Harmonie geschaffen, daß seine Märchensprache zum klassischen Märchenstil geprägt wurde. Max Lüthi schreibt dazu: *«Die Grimmschen Geschichten gehören zu den wenigen sprachbildenden Mächten im Bereich der deutschen Kultur. Bei Kindern, die mit dieser Sprache aufwachsen, mit ihr vertraut werden, sich an sie gewöhnen, kann eine gewisse Widerstandskraft gegen spätere, sprachzersetzende Einflüsse sich bilden⁴.»*

Für Kinder des Elementarschulalters ist besonders der ihrem eigenen freien Erzählen und Sprechen vertraute, schlicht aneinanderreihende Satzstil wichtig. Wohl können Märchensätze hin und wieder ziemlich lange sein. Aber da sie auf ähnliche Weise gebaut sind, wie Kinder ihre Sätze bauen: durch Nebenreihung gleichwertiger Glieder, verbunden mit «und», «da», «dann», «darauf», werden sie ohne jede Schwierigkeiten hörend aufgenommen und auch beim selbständigen Lesen bald überblickt und sinngemäß vorgetragen.

An Eigenschaftswörtern, die im freien Sprechen der Kinder am spätesten benützt werden, kommen fast nur die anschaulichen Gegensatzpaare: gut und böse, arm und reich, klein und groß, schön und häßlich, dumm und schlau, faul und fleißig vor. Für feinere Unterscheidungen oder genaue, sachliche Beschreibungen, die den Kindern der ersten Schuljahre noch schwer zugänglich sind, hat die Märchensprache keine Verwendung. Die Märchenfiguren werden klar und knapp gezeichnet und durch anschauliche polare Gegensätze voneinander abgehoben. Ihre Aufgabe ist, zu handeln, das Geschehen abrollen zu lassen. Und auch dieses unaufhaltsame Weiterdrängen der Handlung, diese unablässige Bewegung der Vorstellungstätigkeit ist dem geistig-seelischen Zustand des in innerem Umbruch befindlichen Elementarschülers verwandt. *«Die Unfähigkeit, anders als in Form von Handlung zu erfassen, wird beim gesunden Kind zum Bedürfnis nach Handlungserlebnis und ist eine Paralleläußerung der Bewegungsfreude der kindlichen Phantasie⁶.»* Zu verweilendem Genießen von Beschreibungen besitzt der Elementarschüler noch nicht die innere Ruhe und Reife. Er erfaßt aus der Umwelt vor allem das, was sich bewegt. Alles Ruhende setzt er in Bewegung um, was sich besonders deutlich zeigt beim Betrachten von Bildern. Wo der ältere Schüler unterscheidend und wertend sich mit einem Bilde auseinandersetzt, da projiziert der Elementarschüler imaginierte Bewegung und Handlung in das Bild hinein. Auf ganz ähnliche Weise setzt die Märchensprache Eigenschaften und Befindlichkeiten ihrer Helden in Tätigkeiten um und bekundet damit

eine Stufe der Welterfassung, die der des Elementarschülers wesensverwandt ist.

Was Kinder an den Märchen ganz besonders lieben — zumal im ersten Märchenalter —, das sind die spruchartigen Reime, die die Prosa unterbrechen und wohltuend auflockern. Wie Fermaten in der Musik gliedern sie den Ablauf des Geschehens und bieten vor allem dem Leseanfänger willkommene Atem- und Besinnungspausen. Das sprachliche Ergötzen an Reim und Rhythmus vermochte ja bis vor kurzem noch fast ausschließlich das sprachliche Interesse des Erstkläblers anzuregen. Der Märchen lesende Zweitkläbler hat bereits die Schwelle überschritten, die von der Sprachstufe der Kinderreime und Spiellieder zur zusammenhängenden Prosa führt, fühlt sich aber immer noch wundersam angezogen durch reimartige Unterbrechungen wie:

Spieglein, Spieglein an der Wand,
wer ist die Schönste im ganzen Land?

Schön Hühnchen, schön Hähnchen
und du, schöne, bunte Kuh,
was sagst du dazu?

Bäumchen rüttel dich und schüttel dich,
wirf Gold und Silber über mich!

Knusper, knusper Knäuschen,
wer knuspert an meinem Häuschen?

Der Rhythmus, der in solchen Reimen hörbar anklingt, stellt aber nur einen Abglanz dar des übergreifenden Rhythmus, der das ganze Märchengeschehen gliedert und den Märchenstil bestimmt. Da werden drei Brüder nacheinander ausgeschickt, die alle die gleichen Proben und Gefahren zu bestehen haben. Dreimal wiederholen sich dieselben Episoden, die dann beim dritten, meistens beim jüngsten Bruder, im Gegensinn verlaufen. Was die beiden ersten verpaßt haben, das gelingt dem dritten. Der Wortlaut wiederholt sich in allen drei Phasen der Handlung bis auf die Wendung zum Guten beim jüngsten Bruder. Dreimal muß Aschenputtel mit den gleichen Worten die Täubchen zu Hilfe rufen, dreimal zum Grab der Mutter gehen und dreimal das königliche Fest besuchen. Andere Märchen, wie zum Beispiel das von der Frau Holle, sind auf eine doppelte Handlungsführung hin angelegt. Aber immer wird durch solche Wiederholungen schon vom Inhalt her eine Rhythmisierung erreicht, die zugleich Steigerung und Intensivierung der Handlung bedeutet.

Und wiederum haben wir in dem Stilmittel der Wiederholung ein Spannungsmoment vor uns, das der Auffassungsweise der Kinder genau entspricht und deshalb besonders genossen wird. Daneben bieten solche fast wörtlichen Wiederholungen ganzer Abschnitte nicht zu übersehende sprach- und lesemethodische Hilfen. Was dreimal mit annähernd gleichen Worten und Wendungen er-

zählt oder vorgelesen wird, das prägt sich ein und wird von Mal zu Mal genauer aufgefaßt und leichter und flüssiger gelesen, ohne daß eine Übersättigung oder gar Langeweile aufkäme. Statt im zweiten Schuljahr Satz für Satz noch einigermaßen mühsam zu lesen, kann bald Abschnitt für Abschnitt im Sinnzusammenhang und in verständnisvoller Betonung vorgetragen werden.

Wiederholungen gehören als Stilmittel so ausgesprochen zur künstlerischen Komposition des Märchens, daß sie sich auch in der bewußten Verwendung immer wiederkehrender gleicher Wörter zeigt. Um so verstimmender sind die am Märchenstil fatal vorbeigerateten, schulmeisterlichen «Verbesserungen» der Grimmschen Sprache in einer vor kurzem erschienenen Prachtausgabe von Kindermärchen verschiedener Herkunft⁷, auf deren Klappentext zu lesen ist, die Märchen seien «behutsam» bearbeitet worden. Mißtrauisch geworden durch solche Charakterisierung, unterzog ich das darin enthaltene «Rotkäppchen» einer näheren Prüfung, und was fand ich? Der Bearbeiter hat offenbar ein so feines Gehör, daß er das Urwort «Wald» nicht mehrmals in einem Märchen ertragen kann. Er ersetzt es beim zweitenmal durch einen «Forst», und beim drittenmal macht er einen «grünen Tann» daraus. Solche Bearbeitung verriet ein gründliches Unverständnis für das strenge Formprinzip im echten Märchen, das mit der wörtlichen Wiederholung überlegen spielt und daraus nicht nur Anmut und Heiterkeit gewinnt, sondern auch im zuhörenden Kinde Vertrauen und Sicherheit erzeugt. Die naive Wortgläubigkeit der Kinder bedarf solcher Stützen im Wortlaut, besonders in der ihnen eben erst vertrauter werdenden Hochsprache. Das verfrühte Aufdrängen von Synonymen — die es ja im strengen Sinne gar nicht gibt — erschüttert höchstens die sich anbahnende Sicherheit des Sprachgefühls. Oder sind «Forst» und «Tann» wirklich gleichbedeutend mit dem vertrauten Namen «Wald», an den die Kinder alle ihre Walderlebnisse, ihre Vorstellungen, Empfindungen und Gefühle angeheftet haben? *«Die Sprache (des Kindes) . . . bleibt zunächst noch an das Gefühl gebunden und drückt gefühlsmäßig Erlebtes aus. Infolgedessen hat auch das einzelne Wort ein mystisches Gewicht, eine magische Macht, und in ihr, nicht in einer «Übersetzung» in einen modernen «Begriff», liegt seine Bedeutung,»* schreibt Hedwig von Beit⁶.

Auch von der vom Märchenstil her gebotenen Vermeidung von stimmungshaften Ausschmückungen der Märchensprache weiß der Bearbeiter nichts. Wo es bei Grimm schlicht und einfach heißt: *«Rotkäppchen aber wußte nicht, was das für ein böses Tier war, und fürchtete sich nicht vor ihm»*, da übersetzt er: *«In seinem frommen Gemüt und mit seinem guten Herzen fürchtete es sich aber gar nicht vor dem wilden Tier.»* So etwas übertrifft selbst Ludwig Bechstein, dessen fragwürdige Märchenbearbeitungen bei Märchenkennern längst die gebührende Kritik gefunden haben. So wünschenswert es

gewesen wäre, Kindern ein Märchenbuch in die Hand zu geben, das neben der Grimmschen auch andere Märchenquellen benützt, so bestimmt muß eine solche Art der Bearbeitung von Märchentexten abgelehnt werden.

Ist es nun wirklich ein Schwimmen gegen den Strom, wenn wir den Wert der Märchen erneut ins Licht stellen? Ich sehe darin vielmehr eine notwendige Besinnung auf das, was den Kindern heilsam ist in einer Zeit, da ihnen die Außenwelt immer unverständlicher und undurchschaubarer wird. Denn *«der junge Mensch muß in sich selbst eine reiche seelische Welt entfalten, damit er in der modernen Arbeitswelt nicht zum Roboter und Mitläufer wird. Für diese Innenwelterweckung ist die Aktivierung und Belebung des Vorstellungslebens pädagogisch gesehen der gangbarste Weg².»* Aber *«die weckenden Anrufe müssen zur rechten Zeit kommen, dann, wenn sie unbewußt erwartet werden, wenn sie fällig sind»*, sagt Martin Wagenschein⁸. Das heißt: Die Märchen müssen dann an die Kinder herangebracht werden, wenn sie dafür offen und empfänglich sind, wenn sie innerlich danach verlangen: im Märchenalter. Die ersten Schuljahre bilden normalerweise den Höhepunkt der Märchenphase. In diese hohe Zeit der Märchen-Empfänglichkeit gehören die Märchen, vor allem die der Brüder Grimm, und sie dürfen zu dieser Zeit auch in der vollendeten Form des Grimmschen Wortlautes in den Lesebüchern des zweiten und dritten Schuljahres dargeboten werden.

Die Konfrontierung mit den Dingen der technischen Umwelt aber hat zu warten, bis die Kinder auch dafür die innere Reife erlangt haben, das heißt bis zum Übertritt in die Real- oder Mittelstufe der Volksschule.

Die Zitate stammen aus:

- 1 Heinz Remplein: Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter; 7. Aufl. E. Reinhardt, Basel 1958.
- 2 Günther Dohmen: Was heißt moderne Erziehung? in «Das Kind in unserer Zeit». Kröner-Taschenbuch Nr. 262. Stuttgart 1964.
- 3 Charlotte Bühler und Josephine Bilz: Das Märchen und die Phantasie des Kindes; 2. Aufl. J. A. Barth, München 1961.
- 4 Max Lüthi: Volksmärchen und Volkssage. Francke, Bern 1961.
- 5 M. Loosli-Usteri: Die Angst des Kindes. Bern 1948.
- 6 Hedwig von Beit: Das Märchen. Sein Ort in der geistigen Entwicklung. Francke, Bern 1965.
- 7 Die bunte Märchentruhe. Rud. Trauner-Verlag, Linz 1964.
- 8 Martin Wagenschein: Unterricht, Drill oder Erlebnis? Kröner-Taschenbuch Nr. 262. Stuttgart 1964.