

J u n i 1921.

I. Vortrag.

Stuttgart, den 12. Juni 1921.

Meine lieben Freunde, wir haben jetzt fast zwei Jahre Waldorfschule hinter uns und wollen insbesondere auch in Hinblick darauf, dass wir ja mit Beginn des nächsten Schuljahres die Waldorfschule zu erweitern haben, um eine sehr wichtige Klasse, wir wollen wieder einiges Pädagogisch-Didaktisches besprechen. Da will ich aber eigentlich erst morgen beginnen und heute die Stunde dazu benützen, um einiges mit Ihnen zu besprechen, das gewissermassen eine Art Ergebnis darstellt unserer zweijährigen Tätigkeit; ein Ergebnis insofern, als aus dieser Tätigkeit heraus sich allerlei Gesichtspunkte ergeben können, die für unsere weitere Arbeit fruchtbar werden mögen.

Meine lieben Freunde, Sie werden vielleicht dasjenige, was ich heute sage nicht missverstehen, wenn ich von vornherein bemerke, dass unsere Waldorfschule in den zwei Jahren ihrer Tätigkeit nach meiner Beobachtung einen wesentlichen Fortschritt aufzuweisen hat, dass die Methode und das methodische Arbeiten des Unterrichtens und des Erziehens schon durchaus sich jetzt so ausnimmt, dass man sagen kann: Unsere lieben Lehrer haben sich in ihre Aufgaben fortschreiten hineingefunden und sind mit ihren Zielen in einer ganz ausserordentlich guten Weise zusammengewachsen. Aber wir müssen doch eben auf einzelnes hinschauen, das zu einer auch weiteren guten Entwicklung die Unterlage bieten kann. Ich glaube, Sie werden vielleicht alle, wenn Sie den Unterricht überblicken und die Erziehungsergebnisse durch Ihre Seele ziehen lassen, die wir erzielt haben, Sie werden alle zunächst das Ge-

fühl haben, es ist gearbeitet worden an den Kindern, und diese Arbeit hat uns selbst dazu gebracht, immer besser die Methode des Arbeitens handhaben zu können, aber eines werden wir vielleicht doch schmerzlich vermissen und das ist : es ist uns vielleicht leichter, den Unterrichtsstoff an die Kinder heranzubringen, die Kinder im Augenblick an ein gewisses Verständnis desjenigen, was wir ihnen vorbringen wollen heranzubändigen, allein es ist noch nicht alles das erreicht, was zu einem bleibenden Besitz desjenigen, was wir dem Kinde beigebracht haben, führt, namentlich ~~zu~~ zu einem solchen bleibenden Besitz, dass die Dinge mit der ganzen Wesenheit der Kinder zusammengewachsen sind, sodass sie sie wirklich dann ins Leben so mitnehmen, wie wir ihnen das oftmals ermahmend bei gewissen feierlichen Gelegenheiten sagten. Wir müssen ja durchaus so unterrichten, dass unser Unterrichten ein Lebendiges ist, d. h., dass wir nicht bloss dafür sorgen, dass das Kind gewisse Vorstellungen, gewisse Empfindungen, gewisse Geschicklichkeiten aufnimmt, sondern dass es je nach seiner Anlage und nach der Ausbildung dieser Anlage etwas Lebendiges in dieses Leben mitnimmt. Gerade so wie beim lebendigen Wesen, solange es im Wachstum ist, die Glieder grösser werden, komplizierter werden, sich ausbilden, so müssen wir nicht fertige Vorstellungen, fertige Empfindungen, fertige Geschicklichkeiten dem Kinde überliefern, sondern solche, die die Möglichkeiten des Wachstums in sich tragen. Wenn wir dem Kinde etwas beibringen, so müssen wir dafür Sorge tragen, dass das Beigebrachte nicht so bleibt wie es ist, sondern dass es selber mit dem Kinde heranwächst, dass es etwas anderes wird im Laufe der Entwicklung, dass der Mensch gewissermassen dasjenige, was er mit acht Jahren lernt, mit 30, mit 40 Jahren noch hat, dass es mit ihm so herangewachsen ist, wie seine komplizierten Glieder mit ihm heranwachsen, bzw. in der richtigen Zeit mit ihrem Wachstum abnehmen usw. Wir müssen also Lebensfähiges fortwährend Le-

benstfähiges, ja man könnte auch sagen Absterbensfähiges in das Kind hineinbringen. Dazu ist es notwendig, dass das Kind überhaupt dasjenige behält, als sein Eigentum behält, was wir ihm beibringen. Die Frage entsteht in uns als eine brennende gerade aus unserer Unterrichtspraxis heraus: Wie bringen wir es besser zustande, dass wir es zu seinem bleibenden Besitz umgestalten? Und die Antwort auf diese Frage ergibt sich eigentlich aus ganz anderen Voraussetzungen, als man gewöhnlich denkt.

Meine lieben Freunde, was wir besonders brauchen, das ist, dass wir uns immer mehr und mehr bemühen, wirklich in die menschliche Natur, also als Lehrer in die kindliche Natur, in das ganze Wesen dem Geistigen, Seelischen und Leiblichen nach einzudringen, dass wir uns immer mehr Bewusstsein davon verschaffen, was eigentlich im Menschen vorliegt. Dann bekommen wir auch einen richtigen Begriff davon und lernen in der richtigen Weise nach diesem Begriff zu arbeiten, was eigentlich mit dem Kind geschieht, wenn wir ihm das oder jenes beibringen und so wollen wir heute die Stunde vorzugsweise darauf verwenden, gewissermassen uns einen Gesamtüberblick zu verschaffen über das Unterrichten und das Erziehen. Da will ich zunächst auf eines hinweisen: Es herrschen ja so vielfach falsche Vorstellungen über die menschliche Natur. Sehen Sie, gerade sehr viele Lehrer haben die Vorstellung: wir übermitteln den Kindern etwas, sei es durch Anschauung oder Erzählung, oder indem wir es selber mitarbeiten lassen, wir bringen damit dem Kinde gewisse Geschicklichkeiten, Vorstellungen, Empfindungen bei, und dann behält diese das Kind als solche. Das ist aber so nicht der Fall. Gehen wir z.B. davon aus, dass wir dem Kinde bestimmte Vorstellungen beibringen, aus der Geschichte, aus der Literaturgeschichte oder aus dem Rechnen, aus der Geographie, was es auch ist, dass wir dem Kind gewisse Vorstellungen bei-

bringen und dass wir darauf rechnen, dass das Kind diese Vorstellungen auch behält, also zu seinem inneren seelischen Besitz macht. Das ist nun gewöhnlich so, dass vorgestellt wird, Begriffe, die man dem Kinde beibringt, die gehen so irgendwohin in die unteren Regionen des seelischen Lebens, in das Unbewusste oder Unterbewusste, da hausen sie auf irgend eine Weise und dann werden sie, wenn es nötig ist, wiederum hervorgeholt, und das sei das Gedächtnis. Das ist aber nicht so; eine Vorstellungz.B., die wir dem Kinde beibringen, die das Kind mit uns sich erarbeitet, die ist in der Form, in der sie lebt, wenn wir mit dem Kinde arbeiten, dann, wenn das Kind nicht in der Vorstellung lebt, vielleicht schon unmittelbar nachher nicht als eine solche Vorstellung im Kinde, als sie unmittelbar vorher im Kinde als Vorstellung gewesen ist. Davon ist keine Rede, dass ein Begriff in derselben Form im Unterbewussten herumschwimmt und dann wiederum aus diesem gedächtnismässig heraufgeholt wird. Das ist durchaus nicht der Fall. Die Vorstellung, die wir mit dem Kinde erarbeitet haben, die ist, wenn das Kind nicht daran denkt, gar nirgends vorhanden. Diese Vorstellung schwimmt also nicht herum, diese Vorstellung ist als solche nicht vorhanden. Dasjenige, was geschieht, wenn das Kind gedächtnismässig eine solche Vorstellung wieder entwickelt, das ist etwas ganz anderes, als man gewöhnlich meint, dass da die Vorstellung aus dem Unterbewussten heraufgehoben wird.

Wir können ganz gut das Erinnern mit dem Wahrnehmen nicht nur vergleichen, sondern in einer gewissen Beziehung als eins ansehen. Wenn wir wahrnehmen, also wenn wir auch des Kindes seelische Tätigkeit auf irgend einen äusseren Gegenstand lenken und mit ihm irgend eine Vorstellung erarbeiten, so ist das durchaus eine Selbsttätigkeit des Kindes, das Kind erarbeitet sich diese Vorstellung; wir sprechen von Wahrnehmung. Wenn das Kind irgend etwas erinnert, so ist das derselbe Vor-

gang nur nach innen gerichtet, es geht im Innern etwas vor, und das, was im Innern vorgeht, das wird genau ebenso von innen heraus erarbeitet wie von aussen herein erarbeitet wird die Wahrnehmung; dasjenige, was im Inneren des Menschen weiterlebt, wenn eine Vorstellung nicht mehr im vorstellungsmässigen Sinn vorhanden ist, das sind allerdings sehr, sehr komplizierte innere Vorgänge, und es wird im einzelnen Fall ausserordentlich schwierig sein, diesen Prozess wirklich darzustellen, der sich da im Inneren des Menschen abspielt, wenn eine Vorstellung gerade aufhört präsent zu sein und dann sich bereitet, sich mit dem Menschen zu verbinden um später wiederum aufzutauchen in der Erinnerung, d.h. denjenigen Vorgang vorzubereiten, der darin besteht, dass man etwas, was im Inneren geschieht, wiederum wahrnimmt. Man nimmt gerade so von innen etwas wahr, wenn man erinnert, wie wenn man von aussen etwas wahrnimmt. Es ist auch nicht eigentlich notwendig, dass man das kennt und beschreibt, was da im Inneren des Menschen sich abspielt, sondern dasjenige was notwendig ist, ist etwas anderes. Wenn wir auf das bleibende des Vorstellungslebens sehen, das dann als Erinnerung wieder auftaucht, so ist die Summe der Vorgänge, die dann erinnert werden, die dann zu dem führen, was erinnert wird, eigentlich vorhanden in derselben Region, in derselben Seelenregion des Menschen, in welcher das Gefühlsleben vorhanden ist. Das Gefühlsleben mit seiner Freude, seinem Schmerz, seinem Lust- und Unlustgefühl, Spannung und Entspannung usw., dieses Gefühlsleben das ist dasjenige, was eigentlich der Träger des Bleibenden der Vorstellung ist und aus dem die Erinnerung wiederum geholt wird. Unsere Vorstellung verwandelt sich durchaus in Gefühlsregungen und diese Gefühlsregungen, die sind es, die wir dann wahrnehmen und die zur Erinnerung führen. Dieses ist wichtig zu wissen aus dem Grunde, weil wir in der Pädagogik ganz besonders darauf Rücksicht nehmen müssen.

Sehen Sie, wenn wir einem Kinde, wie man heute so vielfach glaubt, in einer ganz verfehlten Pädagogik immer nur Anschauungen beibringen und darauf sehen, dass das Kind alles sich genau anschaut und ganz und gar nur anschaut, dann sind für das Kind doch sehr wenig Erinnerungshilfen vorhanden. Dagegen sind viele Erinnerungshilfen vorhanden für das Kind, wenn wir versuchen mit einem gewissen inneren eigenen Temperament in einer temperamentvollen Weise den Unterricht zu begleiten mit Gefühlsmässigem. Wenn wir mit andern Worten so in den Unterricht eingehen, dass wir ihn immerfort durchspicken mit der Möglichkeit, dass das Kind zu einem sanften, inneren nicht ganz herauskommenden humorvollen Lächeln über das eine oder das andere kommt, oder auch zu einer gewissen Herbigkeit oder Traurigkeit kommt, wenn wir also versuchen niemals bei dem bloss Intellektuellen zu bleiben, sondern überzugehen zu Gefühlsbegleiterscheinungen des Unterrichtens. Das ist von einer ausserordentlichen Wichtigkeit, obwohl für den Lehrer in einer gewissen Weise unbehaglich und unbequem, denn er muss hier natürlich an seine Geistesgegenwart grössere Anforderungen stellen, wenn er die Kinder anregen will, gefühlsmässig die Dinge, die man vorbringt zu begleiten, als wenn er ihnen einfach erzählend oder auf Anschauungweisend einen Stoff beibringt. Es brauchen Gefühlserregungen durchaus nicht im pedantischen Sinn gerade anzuknüpfen an dasjenige was man behandelt; man kann den Gedankengang oder den Empfindungsgang erweitern, vielleicht sogar erweitern auf Nebensachen, aber versuchen, dass das Kind, während man es unterrichtet eben auch immer Gefühlsregungen hat. Solche Gefühlsregungen sind wesentliche Erinnerungshilfen, und das wollen wir wirklich nicht ausser acht lassen. Wir sollen z.B. auch beim Physikunterricht, beim Geometrieunterricht, beim trockensten Unterricht versuchen, das Gefühlsleben des Kindes in Regsamkeit zu bringen. Wir sollen ablenken dasjenige, was wir gerade im Gedankengang haben, auf unmittelbar Naheliegendes, also ich

will sagen, indem wir anknüpfen an das eine oder das andere Kind, indem wir dem einen oder anderen Kind etwas imputieren - "wenn du dies machst und dir dabei das passiert" - etwas was immer in einem näheren oder entfernteren Zusammenhang mit dem Empfindungsgang steht und so hineinmischen in den Unterricht Empfindungsmässiges, Gefühlsmässiges, namentlich dasjenige hineinmischen, was bei dem Kinde Spannungen hervorbringt, was Erwartungen hervorbringt und Entspannungen, die eintreten sollen, wenn wir das Kind auf etwas führen sollen.

Meine lieben Freunde, unterschätzen Sie nicht im Unterricht die Wirkung des Unbekannten oder Halbbekannten. Diese Wirkung des Unbekannten oder Halbbekannten auf das Gefühl hat eine ungeheure Bedeutung. Wenn Sie jetzt einem Kinde eine Stunde geben und Sie bringen ihm allerlei bei, und am Ende sagen Sie: morgen wird das oder jenes kommen - das Kind braucht gar nichts von dem zu verstehen, sondern nur eine Erwartung irgend eines Unbekannten zu haben, eine Erwartung, die man so beibringt, dass sie etwas nachhält, dass das Kind neugierig ist auf dasjenige, was morgen kommen wird. Sagen wir z.B. man hat dem Kinde beigebracht Lehren über das Viereck und man hat das Viereck vor dem Dreieck genommen; nun weiss das Kind noch nichts von dem Dreieck, aber sage ich: morgen werden wir zum Dreieck übergehen, - das Kind weiss nichts vom Dreieck, es ist ihm ein Unbekanntes - aber gerade dass ein Unbekanntes spielt, gerade dass dieses Unbekannte als Unbekanntes eine gewisse Spannung erregt und das Kind erwartungsvoll der nächsten Stunde entgegenlebt, das ist etwas, was in ungeheurer Weise tragend auf den ganzen Unterricht wirkt. Das Unbekannte und Halbbekannte sollen wir durchaus benützen, um dem Kinde dieses oder jenes leichter zu machen, im Zusammenfassen zu einer Einheit. Solche Dinge sollten wir wirklich nicht unberücksichtigt lassen. Und wenn wir uns immer <sup>mehr</sup> gewöhnen in solche Dinge uns einzuleben, so verbinden wir erstens Erzieh-

hung mit Unterricht auf eine ganz elementarische Weise und wir erzeugen dann in uns selbst das Bedürfnis, die Menschen- natur, die Kindesnatur immer mehr und genauer kennen zu lernen; und indem wir nachgrübeln aus unserer anthroposophischen Erkenntnis heraus über diese Menschennatur, über diese Menschenwesenheit, schliesst sich dann manches auf, das unterricht- liche Geschicklichkeit wird. Und das wäre ausserordentlich wichtig, wenn das weiter ausgebildet werden sollte, - was noch weniger bei uns ist, - dieses Aneignen des Unterrichts als wirklichen persönlichen Besitz bei jedem einzelnen Kind.

Es zerfällt ja der Unterricht - wenn wir die Begriffe etwas pressen - zerfällt ja der Unterricht im wesentlichen in zwei Teile, die allerdings immer ineinander wirken, aber jeder Unterricht zerfällt ja in zwei Teile: in den einen Teil, wo wir dem Kinde etwas beibringen, an dem es sich mit seiner Geschicklichkeit, mit seiner ganzen Leiblichkeit betätigt, wo wir also das Kind in eine Art von Selbsttätigkeit bringen; wir brauchen nur an die Eurythmie, an die Musik zu denken, an das Turnen zu denken, ja selbst, wenn wir an das Schreiben denken, wenn wir an die äussere Verrichtung des Rechnens denken, wir bringen das Kind in eine gewisse Tätigkeit. Der andere Teil des Unterrichtes ist der betrachtende Teil, wo wir das Kind anschauen lassen, wo wir das Kind auf etwas hinweisen.

Sehen Sie, diese beiden Teile, obwohl sie immer ineinandergreifen im Unterricht, sind voneinander grundverschieden und gewöhnlich weiss man gar nicht, wieviel der Lehrer besonders bei einem betrachtenden Unterricht z.B. beim Geschichtsunterricht, von einem anderen Lehrer hat, der mehr auf Geschicklichkeit und Fertigkeit hinzuarbeiten hat. Sehen Sie, etwa Kinder nur zu unterrichten in Betrachtungssachen würde

ihr Leben für das spätere Alter furchtbar verkümmern; Kinder, die bloss auf das Betrachtende hindressiert oder unterrichtet werden, werden im späteren Leben benommene Menschen. Sie werden mit einem gewissen Ueberdruß erfüllt an der Welt. Sie werden sogar für das Betrachten im späteren Lebensalter oberflächlich, sie sind nicht mehr geneigt im späteren Lebensalter viel zu betrachten und auf das Aussenleben die nötige Aufmerksamkeit zu verwenden, wenn man sie nur unterrichtet hat in Geschichte oder in Kulturgeschichte oder überhaupt in dem, was betrachtender Art ist. Wir verdanken eben, wenn wir dem Kinde etwas beizubringen haben, was betrachtender Art ist, ein ganz Wesentliches dem Handarbeitslehrer oder dem Musik- oder Eurythmielehrer; der Geschichtslehrer lebt eigentlich von dem Musiklehrer, von dem Gesanglehrer und umgekehrt der Gesanglehrer, der Musiklehrer lebt von dem, was als Geschichtliches oder Betrachtliches dem Kinde beigebracht worden ist. Nun sehen Sie, wenn wir das Kind namentlich auf Betrachtliches hinzuweisen haben, wenn wir es so beschäftigen, dass es dasitzt, seine Aufmerksamkeit lenken muss auf etwas, was wir ihm erzählen, oder auf etwas, wobei wir sein Urteil herausfordern, sogar sein moralisches Urteil, wir mögen uns noch so sehr anstrengen, es zum Selbstdenken zu bringen, wenn es einfach dasitzt und zuhört oder über etwas denkt, so ist dies - wenn ich mich des paradoxen Ausdruckes bedienen darf - eine wachende Schlaf-tätigkeit für das Kind. Das Kind ist mit seinem Geistig-Seelischen in einer gewissen Weise aus dem Leibe herausen und es wird nur dadurch, dass es nicht ganz herausen ist wie beim Schlafen, wird es in der Mittätigkeit des Leibes unterhalten, und in einem leiseren Grad wird tatsächlich im Organismus beim betrachtlichen Unterricht dieselbe Erscheinung hervorgerufen wie im Schlaf, nämlich ein gewisses Aufsteigen der organischen Tätigkeit von unten nach oben. Kinder, denen wir Geschichte erzählen, entwickeln

organisch dieselbe Tätigkeit, die der Mensch im Schlaf entwickelt, wo ihm auch die Stoffwechselprodukte ins Gehirn steigen. Wenn wir die Kinder sitzen lassen und sie so beschäftigen, dass sie betrachten müssen, ist es so, wie wenn wir in ihnen eine leise Schlaf-tätigkeit des Organismus hervorrufen. Man hat gewöhnlich die Vorstellung, dass der Schlaf nur stärkend für den Organismus ist; jeder Morgen, an dem man mit Kopfschmerzen erwacht, könnte natürlich von der Wirklichkeit der Sache belehren. Wir müssen uns durchaus klar sein darüber, dass dasjenige, was in unserem Organismus krank ist, zurückgehalten wird durch die Wachtätigkeit, von den oberen Organen, dass es nicht aufsteigen kann. Wenn wir schlafen und es ist etwas in unserem Organismus krank, dann steigt es erst richtig auf. Und dieses Hinaufsteigen alles desjenigen, was im kindlichen Organismus nicht ganz in Ordnung ist, das ist fortwährend der Fall während wir das Kind betrachten lassen. Dagegen ist, wenn wir dem Kinde Eurythmie beibringen, wenn wir es singen lassen, wenn wir es sich musikalisch betätigen lassen, wenn wir es turnen lassen, ja selbst wenn wir es schreiben lassen insofern es dabei eine Selbsttätigkeit entwickelt, wenn wir es handarbeiten lassen - da ist eine Tätigkeit vorhanden, die wir in derselben Weise vergleichen müssen mit der Wachtätigkeit; es ist eine gesteigerte Wachtätigkeit vorhanden. Es ist daher im Wesentlichen durch Singen, durch Eurythmie, auch wenn das gar nicht beabsichtigt wird, eine hygienische, ja sogar eine therapeutische Tätigkeit ausgeführt, das ist gar nicht zu leugnen und es ist vielleicht diese hygienische und therapeutische Tätigkeit dann am allergesündesten, wenn wir nicht mit einer laienhaften ärztlichen Absicht dangehen, sondern wenn wir es einfach unserer gesunden Vorstellungsart, unserer gesunden Lebensauffassung überlassen. Aber als Lehrer ist es gut, wenn wir wissen, wie wir für einander arbeiten, wenn wir also wissen, dass das Kind das gesunde Aufsteigen der Körpersäfte, das wir brauchen, wenn wir ihm be-

trachtenden Unterricht beibringen - also z.B. Geschichte - dass das Kind dieses gesunde Aufsteigen der Säfte verdankt dem Gesangsunterricht von gestern oder dem Eurythmieunterricht von gestern; es ist gut, wenn wir so zusammenschauen dasjenige, was der gesamte Unterricht darbietet, denn wir werden dadurch von selbst uns anhalten dazu, wenn irgend etwas nicht in Ordnung erscheint, mit dem anderen Lehrer zusammenzuarbeiten. Und dadurch wird sich erst herausstellen, dass wir richtige Ratschlüsse einander geben, dass wir in der richtigen Weise, sagen wir als Geschichtslehrer z.B. mit dem Gesanglehrer uns besprechen, dass für das eine oder das andere Kind dies oder jenes geschehen soll; wenn wir das einfach programm-mässig in uns didaktisch aufnehmen, kommt nicht viel heraus, wenn wir eine Schematik daraus machen, dann kommt nichts heraus; erst wenn wir die Dinge überschauen und aus dem Ueber-schauen den Antrieb finden im einzelnen Fall da und dort uns zu besprechen, dann, meine lieben Freunde, kommt etwas dabei heraus.

Und man kann überzeugt sein, dass der Physiklehrer, wenn er das oder jenes bei seiner Schülerhorde bemerkt, unter Umständen darauf verfallen kann, wenn er sich allmählich eine solche Uebersicht verschafft, dass der Physiklehrer mit dem Gesanglehrer sprechen wird, wie man eine Abhilfe schaffen kann, dadurch, dass man dies oder jenes im Gesang berücksichtigen wird. Was man da zu berücksichtigen hat, das wird der Gesanglehrer besser wissen auszukundschaften als der Physiklehrer, aber der Gesanglehrer wird dankbar sein können, wenn der Physiklehrer ihn auf das oder jenes aufmerksam macht. Dadurch wird ein wirklich lebendiges Zusammenarbeiten im Lehrkörper eigentlich im Grunde erst entstehen können und gerade bei so etwas nehmen wir eben auf den ganzen Menschen dann Rücksicht und es entwickelt sich dann eines an dem anderen, indem wir einfach auf diese Weise unsere ganze

Pädagogik und Didaktik beweglicher machen, fällt uns schon von selber der richtige Humor bei, den wir bei dem oder jenem brauchen und von diesem Humor hängt es nicht nur ab, ob wir in einem gewissen Augenblick das richtige Unbekannte oder Halbbekannte finden und dann dadurch die Spannungen und Entspannungen hervorrufen, die eine Gedächtnishilfe sind - es hängt auch noch etwas anderes davon ab. Wenn wir unser Denken als Lehrer immer beweglicher und beweglicher machen und daran gewöhnen über das Unterrichtspensum hinauszudenken und an den ganzen Menschen zu denken, dann kommen

wir dazu, die einzelnen Gesichtspunkte zu finden, nach denen wir dies oder jenes erweitern können im Unterricht, und das ist von einer so ausserordentlichen Wichtigkeit, dass wir überallhin von irgend einem Unterrichtsobjekt die entsprechenden Linien ziehen, namentlich die Linien ziehen nach einer Richtung hin, die ich gleich nachher erwähnen will.

Sehen Sie, nehmen Sie den Physikunterricht. Es ist ganz gewiss nicht zu empfehlen, den Physikunterricht so zu gestalten, dass wir in den Physiksaal die Apparate tragen und dann methodisch das eine oder andere entwickeln, wir können dabei ausserordentlich geistvoll vorgehen, eines auf das andere bauen usw. Gewiss, es kann dann so ausschauen, als ob wir im Augenblick ausserordentlich viel erreicht hätten, aber darum kann es sich ja niemals handeln, dass wir im Augenblick viel erreichen, es kann sich nur darum handeln, dass wir den jungen Menschen wirklich etwas für das Leben mitgeben. Dazu aber müssen wir die Begriffe fortwährend erweitern, wir müssen dazu kommen, sagen wir, irgend eine Erscheinung in der Optik, in der Hydraulik usw. zu entwickeln, aber in jedem Augenblick, wo es sich nur ergibt, bereit sein, von dem einen auf das andere überzugehen. Sagen wir z.B., wenn sich die Möglichkeit ergibt, anzuknüpfen an dies oder jenes, sogleich überzugehen auf Witterungserscheinungen, auf Erscheinungen der ganzen Welt vielleicht auf ganz

Fernliegendes überzugehen, sodass der Schüler merkt, überall in der Welt sind Zusammenhänge und das Gefühlsmässige da durchmacht, das er eben durchmacht, wenn man ihn von einem zum andern führt, dadurch in Spannungen und Entspannungen kommt und sich dadurch insbesondere die Dinge aneignet. Aber von ganz besonderer Wichtigkeit ist die Beziehung, die wir überall herstellen sollen, wo es nur die Möglichkeit ist, die Beziehung zum Menschen als solchen. Sehen Sie, überall sollten wir Gelegenheit nehmen, die Beziehung zum Menschen als solchen herzustellen, ich will sagen, wir besprechen ein Tier, wir besprechen eine Pflanze, wir besprechen eine Wärmeerscheinung, überall ist die Möglichkeit, ohne dass wir den Unterricht zerstreuen, ohne dass wir gewissermassen das Kind ablenken, die Sache überzuführen auf irgend etwas, was den Menschen betrifft. Warum sollen wir nicht übergehen können von der Wärmeerscheinung zum Fieber, warum sollen wir nicht übergehen können von der Behandlung - sagen wir - elastischer Kugeln, die wir in der Physik behandeln zum Erbrechen des Menschen, was ja eine ähnliche Reaktionserscheinung ist wie der Rückstoss elastischer Kugeln. Warum sollen wir nicht umgekehrt, wenn wir dem Kinde beibringen die Reflexionserscheinungen des menschlichen Organismus, warum sollen wir von da nicht übergehen können zur einfachen Erscheinung beim Rückstoss elastischer Kugeln? Usw. usw.

Diese Beziehungen herstellen zwischen allen Gebieten des Lebens, wir können es in einer gewissen Weise, natürlich in niederer Stufe schon bei den kleinsten Kindern beginnen, und wir können dadurch allmählich das Kind daran gewöhnen, doch in dem Menschen einen Zusammenfluss zu sehen von allem, was im Menschen wie in einer kleinen Welt eben vorhanden ist, einen Zusammenfluss aller Welterscheinungen im Menschen. Sehen Sie, es ist ja wirklich so, wenn wir mit dem Kinde sprechen über Dinge, die ausserhalb des Menschen

liegen, über Naturerscheinungen, dann ist immer die Tendenz vorhanden, dasjenige, was wir ihm so beibringen zu vergessen. Dagegen, wenn wir irgend etwas, was wir so durchmachen an den Menschen anknüpfen, die entsprechende Erscheinung im Menschen besprechen können, dann ist immer eine andere Tendenz vorhanden. Man kann nämlich gar nichts vorstellen, was auf den Menschen Bezug hat, besonders wenn man Kind ist, ohne ein Gefühl damit zu verknüpfen. Sie können nicht das Ohr erklären, ohne dass das Kind gefühlsmässige Begleiterscheinungen über das Ohr hat, nicht das Herz erklären, ohne dass das Kind gewisse Begleiterscheinungen über das Herz hat. Und indem Sie die Dinge von der Welt auf den Menschen beziehen, bringen Sie sie immer heran an die Gefühlssphäre. Und das ist so wichtig, daher ist insbesondere für diejenigen Lehrgegenstände, die sich so recht mit dem Objektiven beschäftigen, und für die man es heute liebt im Objektiven zu bleiben, da ist es besonders wichtig, dass wir ablenken zum Menschen, dass wir von der Physik immer auf den Menschen den Bezug suchen. Bei dem Allerobjektivsten ist es am allerleichtesten möglich, auf den Menschen hinzulenken, weil wirklich die ganze Welt im Menschen zu finden ist. Und wiederum haben wir da ein Mittel, dann dem Kinde gedächtnismässig zu Hilfe zu kommen. Wenn das Kind irgend etwas Physikalische gelernt hat, so vergisst es es sicher, wenn es sich auch automatenhaft erinnert, aber lebendiger Eigenbesitz wird es nicht, besonders beim Anschauungsunterricht. Wenn man aber die Dinge überführt in irgend etwas, was dem Menschen selber passiert, da wird es Eigenbesitz. Es wird Eigenbesitz, was dem Menschen über den Menschen erklärt wird und insbesondere ist es so sehr notwendig, dass wir versuchen, das Abstrakte auf der einen Seite zu vermeiden, und das zu vermeiden, was Schlegel einmal genannt hat, das Dermateriell-Konkrete.

Und insbesondere ist es wichtig, in dem Unterricht und in der Erziehung dergleichen Dinge zu vermeiden. Ich möchte dabei auf ein Beispiel hinweisen, das uns ja neulich - in der achten Klasse war es - beim Erklären von Komischem und Tragischem aufgefallen ist; sehen Sie, da handelte es sich darum, das Komische und das Tragische, das Humoristische zu besprechen. Nun, man kann sehr schöne Definitionen finden über dasjenige, was komisch, was humoristisch, was tragisch, was schön ist usw. Und in unseren gebräuchlichen Aesthetiken stehen ja so wunderschöne Dinge, aber sie bewegen sich alle mehr oder minder in Abstraktionen, und man bekommt nicht eigentlich ein lebendiges Vorstellen, wenn man diese Dinge in solch abstrakter Form bespricht. Dagegen sehen Sie, ist es ja in Wirklichkeit so, dass, wenn wir tragisch, traurig empfinden, so affiziert das sehr stark unseren Stoffwechsel, es verlangsamt nämlich unseren Stoffwechsel. Alles traurige Empfinden verlangsamt unseren Stoffwechsel. Es ist tatsächlich mit Bezug auf das Leibliche des Menschen eine Ähnlichkeit vorhanden zwischen dem, was uns im Magen liegen bleibt, was wir nicht recht verdauen können, was vom Magen nicht recht durch die Gedärme gehen will und demjenigen, was uns traurig macht. Wenn wir ein ausgesprochen trauriges Erlebnis haben, so wirken wir verhärtend auf unseren Stoffwechsel zurück, in ganz buchstäblichem Sinne, wenn das auch leise Vorgänge sind, es ist so. Tatsächlich, wenn Sie so recht innerlich traurig werden, so wirken Sie eigentlich Ihrer Verdauung entgegen. Es ist dasselbe, als wenn Ihnen die Nahrung wie ein Stein im Magen liegen bleibt, das ist nur ein derbmaterieller Vorgang, der aber durchaus damit qualitativ zu vergleichen ist. Denn, sehen Sie, wenn die Verdauung richtig vor sich geht, dann geht der Speisebrei durch den Magen in die Gedärme, wird aufgenommen in die Darmzotten und geht über in das Blut und für den oberen Menschen durchbricht er

überall die Mittelwand, durchbricht das Zwerchfell und wir können sagen, er geht über das Zwerchfell hinauf und ein gesunder Lebensvorgang hängt wirklich davon ab, dass wir über das Zwerchfell hinauf das Verdaute bringen, dass wir es verteilen in den oberen Menschen, das ist dann leiblich-körperlich aufgefasst ein Vorgang, der ganz ähnlich ist qualitativ demjenigen, wenn wir lachen, wenn wir künstlich das Zwerchfell in jene Schwingungen bringen, in die man es durch das Lachen bringt. Das Lachen ist tatsächlich ein Vorgang, der uns organisch gesund macht, es wirkt wie eine richtige gesunde ungestörte Verdauung. Nun sehen Sie, da kommen wir dazu, das Humorige, das Heitere mit dem Verdauungsprozess in eine Beziehung zu bringen, wir lernen griechisch denken, wir lernen begreifen, warum die Griechen von Hypochondrie, von Unterleibsknöchrigkeit gesprochen haben. Es ist tatsächlich das etwas, was dem Anschauen das absolut Richtige gibt und es ist dieses nach dem oberen Menschen Hinleben, das Zwerchfell-in-Bewegung-bringen, wie es angeregt wird durch eine gesunde Verdauung und sich dadurch entladet nach der Aussenwelt, das ist tatsächlich dasjenige, was die humoristische Stimmung an das Leibliche des Menschen anknüpft und wir entwickeln dadurch, dass wir nicht abstrakt erklären: Humor ist dasjenige, was nicht wahr - den Menschen verärgert, sich über eine Sache zu stellen, wir erreichen dadurch einen Zusammenfluss des Abstrakten mit dem Konkreten, wir stellen eine Einheit her, wir leiten das Kind an, zu gleicher Zeit das Geistig-Seelische und das Körperlich-Leibliche vorzustellen, mit einander vorzustellen. Wir drängen wiederum zurück diese absolut schädliche moderne Vorstellung, dass man Seelisch-Geistiges ohne Bezug zum Leiblich-Körperlichen fortwährend dem Menschen beibringt und dann wiederum auch - was natürlich nur der Gegenpol ist von dem - dass wenn man über Physisch-Körperliches spricht, man vom Dermateriellen spricht. Das eine oder

das andere ist eigentlich nicht vorhanden, sondern das Richtige ist dieses Zusammenfliessen von beiden und wir müssen in die Lage kommen, damit wir totale Vorstellungen hervorbringen, den Humor und die Tragik nicht nur durch abstrakte Begriffe aneinanderzuketten, sondern durch das Zwerchfell.

Und <sup>auf</sup> ~~durch~~ diese Weise züchten wir nicht etwa, wie man leicht *den wir zeigen, wie das Geistig-Seelische sich auslebt im Leiblichen, gerade dadurch* glauben könnte, einen Materialismus. O, nein! Gerade dadurch, bringen wir die Menschen dahin, dass sie sich vorstellen die ganze materielle Welt lebt eigentlich aus dem Geistig-Seelischen. Wenn man sich vorstellen kann, wie ein Mensch, wenn er lacht, im Geistig-Seelischen sich bewusst ist, aber das etwas zu tun hat mit seinem Zwerchfell, dann kommen wir schon auch auf die Vorstellung, wie Geistig-Seelisches wirkt, wenn es regnet, blitzt oder donnert, auf eine gesunde Weise kommt man dahin. Dazu werden wir geführt, wenn wir alles an den Menschen heranbringen. Wenn wir so alles an den Menschen heranbringen, dann ist es ja richtig, dass wir zu stark darauf hin arbeiten, dass der Mensch sich selber betrachtet, und dass ist etwas, was, wenn es ausschliesslich angewandt würde (dass der Mensch sich selber betrachtet) allerdings schon zum kontemplativen Egoismus führen würde. Aber dann, wenn wir im Betrachtlichen so verfahren, dass wir alles an den Menschen anknüpfen, dann schaffen wir in den Menschen geistig-seelisch einfach dadurch, dass wir ihn darauf verweisen, er ist zugleich Leib, Seele und Geist eine Disposition, die die beste Grundlage ist dafür, dass der Mensch aus der Tiefe seines Wesens heraus bei Geschicklichkeit oder bei dem, was aus dem Leiblichen herauskommt, sich wiederum betätigt. Unterrichten wir so, dass wir das Betrachtliche in dieser Weise an den Menschen anknüpfen, dann erziehen wir durch Geschichte, durch Geographie, Physik unsere Kinder zu richtigen Sängern, zu richtigen musikalischen Menschen, denn dadurch, dass wir so auf den Menschen wirken, dass wir gewis-

sermassen ihn denken lassen, dasjenige, was er selber körperlich will, dadurch erzeugen wir in ihm etwas, was wir eigentlich fortwährend erzeugen sollten. Sehen Sie, dabei müssen wir uns gewisse Begriffe aneignen, nicht wahr, wir können den Menschen nicht so nur sehen, dass er immer gesättigt ist, wir können nicht einem Menschen jetzt Nahrung geben und sagen : Jetzt bist du gesättigt. Er muss wieder hungrig werden, wieder essen. Das muss lebendig werden, das muss einem Rhythmus unterliegen, der Mensch muss wieder musikalisch werden.

So muss der Mensch im Rhythmus leben, und so muss er im Rhythmus leben, dass gewissermassen in höchste Spannung versetzt wird sein Aufsichselbstzurückgewiesensein und das muss sich wiederum entladen. Bringen Sie dem Menschen Begriffe bei über seinen Magen, über seine Lunge, seine Leber, dann wird in ihm die Disposition erzeugt, die wieder so abreagiert wird durch das Singen, wie abreagiert wird der Hunger durch das Essen; und es kommt der Rhythmus heraus. Wir dürfen nicht glauben, dass wir durch etwas anderes als durch den Rhythmus zu einem Leben kommen, und so erzeugen wir durch die richtige Behandlung des Betrachtlichen Befähigungen im Menschen, die dann entsprechend durch die anderen Gegenstände zum Vorschein kommen.

Würde man z.B. dem Kinde nicht bloss erzählen, was der Cäsar getan hat, sondern würde man dem Kinde beibringen zu gleicher Zeit einen Phantasiebegriff von dem Cäsar, gewissermassen eine Situation hinmalen eine historische, sodass das Kind genötigt ist, ich möchte sagen, eine Art von Schattenbild, eine Art von Nebelbild von dem Cäsar in der Phantasie zu haben, ihn gehen zu sehen, ihn zu verfolgen im Gehen, würde sich das Kind das so vorstellen, dass es gewissermassen ihn nicht nur nachmalt, sondern in der Phantasie nachmodelliert und man schickt es dann, nachdem man so etwas

mit dem Kinde gemacht hat, in den Handarbeitsunterricht, dann können Sie sicher sein, dann wird es besser stricken, als es ohne den Cäsar gestrickt hätte.

Das sind eben geheimnisvolle Zusammenhänge gerade-  
so wie zwischen Hunger und Sättigung. Und wenn man die nicht  
berücksichtigt diese geheimnisvollen Zusammenhänge, dann  
kommen eben alle anderen Dinge heraus. Dann kommt z.B. her-  
aus, dass, wenn man einem Kinde eine ganze Stunde erzählt hat  
ohne dass man seine Phantasie angeregt hat, dann sammelt sich  
die Magensäure und das Kind hat dann zu viel Pepsin im  
Magen. Man kann es nicht verhindern, dass man durch den an-  
schaulichen, betrachtlichen Unterricht Pepsin ansammelt, aber  
dieses Pepsin hat ja nicht nur die Aufgabe zu säuern die  
Nahrungsmittel, die in den Magen hineinkommen, sondern alle  
diese Dinge haben auch noch eine geistige Aufgabe. Alles  
Stoffliche ist zugleich Geistiges. Das Pepsin hat die Aufgabe,  
wenn das Kind zum Gesanglehrer kommt, das innere Prickeln her-  
vorrufen, das das Kind erleben soll während des Singens. Und  
dieses Prickeln kann man nicht hervorrufen, wenn das Pepsin  
in den Falten des Magens bleibt und es bleibt in den Falten  
des Magens, wenn man bloss erzählt, ohne auf die Phantasie zu  
wirken; wirkt man aber auf die Phantasie, so trägt man dieses  
Pepsin durch den ganzen Körper und die Folge davon ist, dass  
der Gesanglehrer ein Kind bekommt, das ein Prickeln in allen  
Organen haben kann, während er, wenn man nur erzählt hat, ein  
Kind bekommt, das das Pepsin in den Falten hat und in den  
übrigen Organen gar nichts hat, und nun hat, und nun hat er  
ein Kind, das vor allen Dingen in den Sprachorganen kein  
Prickelnerregendes hat. Die Folge davon ist eine Faulheit  
gegenüber dem Singen oder überhaupt die, dass es nichts ordent-  
liches hervorbringt.

Sehen Sie, ich sage diese Dinge mehr noch, als um  
sie inhaltlich anzuführen, ich sage sie mehr noch als Exem-

pel, damit Sie sehen, wie ungeheuer wichtig es ist, das Ganze des Unterrichtsorganismus zu überdenken, alles was innerhalb einer Schule lebt, als eine Einheit allmählich zu erkennen. Das lernt man nicht dadurch, dass man die Nase in alles dasjenige hineinsteckt, was einen nichts angeht; natürlich muss der einzelne frei hantieren. Aber das lernt man dadurch, dass man sich mit dem Wesen des werdenden Menschen, des Kindes beschäftigt und gerade dasjenige an die Kinder heranbringt, was einen anregt, und was für das Kind wichtig ist. Und man erforscht ungeheuer viel, wenn man in dieser Weise vorgeht; dazu allerdings ist notwendig, dass man das lebendigste Interesse entwickelt für das Wesen des Menschen, dazu aber gibt die richtig erfasste Anthroposophie wirklich genügende Anregungen. Aber das empfehle ich Ihnen insbesondere und zwar aus einem direkt pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkte, das empfehle ich Ihnen insbesondere als Lehrer, dass Sie versuchen, bei Ihren eigenen Begriffsbildungen nicht im Abstrakten stecken zu bleiben, sondern dass Sie versuchen, wirklich den Menschen in Bezug auf seine Organisation kennen zu lernen.

Sehen Sie, Sie müssen eigentlich Pioniere nach einer gewissen Richtung sein. Sie müssen sich sagen : Heute haben wir auf der einen Seite abstrakte Wissenschaften, Geschichte, Geographie, sogar Physik usw.; das alles wird ungeheuer abstrakt betätigt, man eignet sich Begriffe an. Auf der andern Seite haben wir - nun ja - wir haben die Lehre vom Menschen, Anatomie, Physiologie und da lernen wir eigentlich den Menschen so kennen, wie wenn seine Organe aus Leder geschnitten wären, und dann ineinandergefügt wären - wirklich wie aus Leder geschnitten - denn es ist nicht viel Unterschied zwischen der anatomischen Beschreibung vom Menschen und einem Gebilde, das aus Leder geschnitten ist.

Man beschreibt den Menschen nicht in seiner Geistigkeit, sondern einfach der Körperlichkeit nach. Sie könnten

aber die Pioniere sein und Sie werden das der Pädagogik und Didaktik zugute bringen, darin auf der einen Seite zu entnehmen aus den abstrakten Betrachtungen dasjenige, was heute ganz unlebendig abstrakt herangebracht wird an die Menschen und auf der anderen Seite gegenüber demjenigen, was in dieser derbmateriellen Weise herangebracht wird, Sie könnten beides lehren, aber es nur lehren, um es lebendig zu verbinden, um es ineinander zu weben, Sie könnten Geschichte lehren, um Anatomie zu beleben und Sie könnten Anatomie lehren, um Geschichte zu beleben. Sie könnten z.B. bei der Funktion der Leber lernen wie Sie die Geschichte des späteren Ägypten zu behandeln haben, denn die Nuance, die besondere Darstellungsnuance, ich möchte sagen, das Aroma, das man auszugliessen hat über das Spätere der ägyptischen Geschichte, das eignet man sich an, wenn man die Funktion der Leber im Organismus betrachtet. Man bekommt denselben Eindruck im Ganzen. So könnten Sie diese Dinge ineinanderfügen und Sie werden nicht nur dabei ein gewiss zivilisatorisch Interessantes der Menschheit überliefern, sondern Sie werden ein pädagogisches Bedürfnis befriedigen, wenn Sie das sogenannte Körperliche, <sup>an</sup> das es sich nicht gibt und das abstrakt Geistige, das es auch nicht gibt, ineinanderbringen; dadurch werden Sie sehen, dass Sie die Klasse betreten in einer Weise, sodass tatsächlich Ihre Worte Gewicht bekommen und zu gleicher Zeit Flügel bekommen, aber dass Sie beides haben; nicht dass Sie auf der einen Seite Worte anbändigen, die bloss fliegen und auf der anderen Seite wiederum dem Kinde Geschicklichkeiten beibringen, in denen bloss die Schwere lebt.

Davon wollen wir dann morgen fortfahren, und damit unseren eigentlichen pädagogisch-didaktischen Kurs beginnen.