

0 gedruckt

Second International Summer School
promoted the Anthroposophical Society in Great Britain

Pädagogischer Kursus

von

D r . R u d o l f S t e i n e r

Fragenbeantwortung

Torquay, 20. August 1924 (6) Fr.

Die erste Frage, die gestellt ist, lautet:

Was ist in dieser Unterrichtsmethode eigentlich der Unterschied zwischen Multiplizieren und Dividieren? Oder soll es in den ersten Schuljahren überhaupt keinen solchen Unterschied geben?

Die Frage geht ja wahrscheinlich daraus hervor, dass ich sagte, man solle das Multiplizieren so treiben, dass zum Vorschein kommt das sogenannte Multiplikand, ein Faktor, das Produkt, und dass der andere Faktor gesucht werde. Das gibt natürlich eigentlich im gewöhnlichen Sinne des Wortes eine Division. Das sieht man gewöhnlich als Division an. Man kann, wenn man sich nicht zu stark an Worte hält, dann dem ganz entsprechend das Dividieren in der folgenden Weise auffassen.

Man kann sagen: wenn man ein Ganzes in einer gewissen Weise teilt, wieviel beträgt dann der Teil? Und man hat nur in anderer Auffassung dasselbe wie bei der Frage: Mit was muss man eine Zahl vervielfältigen, multiplizieren, damit man eine gewisse Zahl bekommt?

Wenn man also die Frage hinorientiert auf das Teilen, hat man es mit einer Division zu tun. Wenn man die Frage hinorientiert auf das Vervielfältigen, hat man es mit einer Multiplikation zu tun. Und gerade die innige Verwandtschaft im Denken, die zwischen der Multiplikation und der Division besteht, die kommt dabei durchaus zum Vorschein.

Nun aber sollte das Kind frühzeitig darauf hingewiesen werden, dass es eigentlich eine zweite Möglichkeit gibt, die Division aufzufassen. Die eine Möglichkeit ist die, die ich jetzt angedeutet habe. Da untersucht man, wie gross der Teil ist, wenn ich ein Ganzes in eine bestimmte Anzahl von Teilen gliedere. Da gehe ich von dem Ganzen aus und suche den Teil. Das ist die eine Art der Division.

Die andere Art ist diese, wenn ich von dem Teil ausgehe und suche, wie oft der Teil in dem Ganzen drinnensteckt. Dann ist die Division nicht ein Teilen, sondern ein Messen. Und dieser Unterschied zwischen Teilen und Messen sollte womöglich bald, ohne dass man eine pedantische Terminologie braucht, dem Kinde auch beigebracht werden. Dann hört das Dividieren und Multiplizieren bald auf, etwas bloss formal Rechnerisches zu sein, wie es sehr häufig ist, und wird angelehnt an das Leben.

So werden Sie eigentlich mehr nur an der Ausdrucksweise für die ersten Schuljahre schon einen Unterschied zwischen Multiplizieren und Dividieren haben können; aber man sollte eben auch durchaus bemerklich machen, dass dieser Unterschied im Grunde genommen ein viel kleinerer ist als der zwischen Subtrahieren und Addieren. Und gerade darauf kommt es sehr stark an, dass solche Dinge dem Kinde eingehen.

Man kann also nicht sagen, dass in den ersten Schuljahren über-

haupt kein Unterschied gemacht werden soll; aber er soll eben so gemacht werden, wie ich ihn eben jetzt angedeutet habe.

In welchem Alter und wie soll man vom Konkreten zum Abstrakten in der Rechnung übergehen?

Ueber diese Frage ist so zu denken. Man soll zunächst versuchen, alles im Rechnen im Konkreten zu halten, und vor allen Dingen ganz absehen von aller Abstraktion bis zum dem Lebenspunkt zwischen dem 9. und 10. Jahre. Bis dahin soll man womöglich versuchen, so weit im Konkreten zu bleiben, als es nur irgendwie möglich ist, also alles an das Leben unmittelbar anzuknüpfen.

Dann, wenn man das durch 2 bis $2\frac{1}{2}$ Jahre getan hat und wirklich darauf gesehen hat, nicht mit abstrakten Zahlen zu rechnen, sondern mit konkreten Tatsachen, die in Rechenform gebracht werden, dann wird man sehen, dass gerade beim Rechnen der Uebergang ins Abstrakte ausserordentlich leicht ist. Er ist leicht aus dem Grunde, weil man in dem Kinde durch eine solche Behandlungsweise der Zahl solches Leben in den Zahlen hervorgebracht hat, dass man dann leicht zu der abstrakten Behandlung von Addition, Sub~~x~~traktion usw. übergehen kann.

Es wird sich also darum handeln, dass man den Uebergang vom Konkreten zum Abstrakten möglichst verschiebt bis zu dem Lebenspunkt, den ich da zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre angegeben habe.

Eine grosse Hilfe für den Uebergang vom Konkreten ins Abstrakte beim Rechnen ist das Rechnen da, wo man es ja am meisten im Leben braucht, beim Zahlen, beim Geldausgeben; und da sind Sie hier in einer günstigeren Lage als wir drüben auf dem Kontinent, denn wir drüben auf dem Kontinent haben in bezug auf alles das Dezimalsystem Sie haben hier mit Ihrem Gelde noch ein sympathischeres System als

das Dezimalsystem. Ich weiss nicht, ob Sie es als sympathischer empfinden; aber wenn Sie es nicht als sympathischer empfinden als das Dezimalsystem, so wäre das krankhaft. Gesund ist lediglich dies, ein möglichst konkretes Zahlensystem im Gelde zu haben. Sie zählen hier noch nach dem Zwölfer- und Zwanziger-System, was wir, wie man sagt, schon überwunden haben auf dem Kontinent. Das Dezimalsystem werden Sie ja wohl beim Messen auch schon haben? (Ein Teilnehmer sagt, dass man es im allgemeinen Leben nicht habe, nur im Wissenschaftlichen.) - Also auch da haben Sie noch das sympathischere Messystem. Das sind Dinge, die alles eigentlich im Konkreten erhalten. Nur im Zahlenschreiben haben Sie auch das Dezimalsystem.

Worauf beruht dieses Dezimalsystem? Es beruht darauf, dass man es ursprünglich eigentlich naturgemäss hat. Ich habe Ihnen gesagt, nicht der Kopf bildet die Zahl, sondern der ganze Körper bildet die Zahl. Der Kopf spiegelt nur die Zahl ab, und es ist natürlich, dass man 10 oder höchstens 20 als Zahl wirklich hat. Nun hat man zunächst die Zahl 10, weil man 10 Finger hat. Wir schreiben ja überhaupt nur von 1 bis 10, dann beginnen wir wieder die Zahlen wie ein konkretes Ding zu behandeln.

Schreiben wir zum Beispiel einmal: 2 Esel. Da ist der Esel ein konkretes Ding, und 2 ist die Zahl. Ich könnte ebensogut 2 Hunde sagen. Aber wenn Sie 20 schreiben, so ist das auch nichts anderes als 2 mal 10. Da ist 10 behandelt wie ein konkretes Ding. Und so beruht unser Zahlensystem darauf, dass wir von da an, wo uns die Geschichte schwummelig wird, wo wir die Sache nicht mehr überschauen, anfangen, die Zahl selber als etwas Konkretes zu behandeln und sie dann wieder abstrahieren. Wir würden gar nicht vorwärtsgelangen im Rechnen, wenn wir nicht die Zahl selber, gleichgültig was sie ist, als ein konkretes Ding behandeln würden und wieder abstra-

hieren würden. 100 ist ja nur 10 mal 10. Ob ich nun 10 mal 10 habe und als 100 behandle, oder ob ich 10 mal 10 Hunde habe, es ist eigentlich dasselbe, einmal die Hunde, das andermal die 100 als konkretes Ding. So ist gerade das Geheimnis des Rechnens, dass man die Zahl selber wiederum als etwas Konkretes behandelt. Und wenn Sie dies bedenken, so werden Sie finden, dass ja auch im Leben ein Uebergang stattfindet. Man spricht von 2 Zwölfen, 2 Dutzend geradeso wie man von 2 Zehnern spricht. Nur hat man für die Zehn nicht eine solche Benennung, weil das Dezimalsystem schon unter den Auspizien der Abstraktheit gefasst worden ist. Allen anderen Systeme, die fassen noch in viel konkreterer Weise eine Quantität auf, ein Dutzend, einen Schilling. Wieviel ist ein Schilling? Ein Schilling ist 12 Penny hier.

Ein Schilling ist aber unter Umständen eine Quantität von 30 Stück, und das fasst man als eine Einheit auf. Sehen Sie, in dem Dorf, wo ich lange Zeit gelebt habe, da war es so, dass längs der Dorfstrasse auf beiden Seiten Häuser waren. Ueberall waren Nussbäume davor. Und wenn der Herbst gekommen ist, haben die Buben die Nüsse herabgeworfen und sie für den Winter aufbewahrt. Und wenn sie dann in die Schule kamen, dann renommierten sie. Der eine sagte: "Ich habe schon 5 Schilling", der andere sagte: "Ich habe schon 10 Schilling Nüsse". Sie betrachteten die konkreten Dinge. Ein Schilling, das waren immer 30 Stück. Die Bauern, die mussten nur sehen, dass sie noch ihre Nüsse einernteten, bevor die gesamten Bäume von Nüssen befreit waren. Ein Nuss-Schilling, so sagte man auch, also eine Einheit. Diese sich zu erkaufen, war ein Recht es geschah unter aller Augen.

Und so kann man gerade, indem man dieses Zählen benützt mit Konkretem, ein Dutzend, zwei Dutzend, ein Paar, zwei Paar usw., den Uebergang vom Konkreten ins Abstrakte finden. Man sagt ja auch

nicht 4 Handschuhe, sondern 2 Paar Handschuhe, nicht 4 Schuhe, sondern 2 Paar Schuhe. Indem man das benützt, kann man den Uebergang vom Konkreten ins Abstrakte machen und auf diese Weise alles langsam vorbereiten. Und man geht dann eigentlich erst zu der abstrakten Zahl über zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre.

Wann und wie sollte man Zeichenunterricht erteilen?

Beim Zeichenunterricht handelt es sich wirklich darum, dass man die Frage ein wenig ins künstlerische Licht rückt. Sie müssen bedenken, dass Zeichnen eigentlich zunächst eine Art von Verlogenheit ist. Was bedeutet denn Zeichnen? Zeichnen bedeutet etwas darsteller durch Striche.

Nun, in Wirklichkeit gibt es eigentlich gar keine Striche. Es gibt in Wirklichkeit das zum Beispiel:

Hier ist das Meer. Es stellt sich als Farbe dar (grün); darüber ist der Himmel. Er stellt sich wiederum da r als Farbe (blau). Bringt man die beiden Farben hin, dann hat man unten das Meer, oben den Himmel. Der Strich macht sich selber da, wo die Farben aneinandergrenzen. Zu sagen, hier (siehe Zeichnung, Horizontlinie) grenzt Himmel an Meer, ist eigentlich schon eine sehr bedeutsame Abstraktion. Daher wird man künstlerisch zunächst das Gefühl haben man sollte die Wirklichkeit so darstellen, dass man sie in Farben, oder meinetwillen auch in Helldunkel, erfasst.

Was ist denn vorhanden, wenn ich ein Gesicht darstelle? Ist denn jemals das vorhanden? (Die Umrisse eines Gesichtes werden gezeichnet.)

Gibt es denn so etwas? So etwas gibt es ja gar nicht. Dasjenige, was es gibt, ist dieses:

Nun, und so weiter, es gibt gewisse Flächen in Hell-Dunkel, und daraus wird dann ein Gesicht. Linien hinzumachen und daraus ein Gesicht zu bilden, ist ja eine Verlogenheit. Das gibt's ja gar nicht.

Wenn man künstlerisch empfindet, wird man überall das Gefühl bekommen, aus dem Schwarz-Weiss oder aus der Farbe herauszuarbeiten, was da ist. Die Linien kommen dann von selber. Erst wenn einer hergeht und demjenigen, was sich ihm im Hell-Dunkel oder in den Farben zeigt - Grenzen der Farben, die sich von selbst ergeben - , wenn er diesem nachfährt, dann entstehen die zeichnerischen Linien.

Daher darf jedenfalls der Zeichenunterricht nicht ausgehen von dem Zeichnen, sondern er muss ausgehen von dem Malen, von dem Farbegeben, vom Hell-Dunkel.

Und der Zeichenunterricht als solcher hat einen realen Wert eigentlich nur dann, wenn er mit dem Bewusstsein entwickelt wird, dass er nichts Reales gibt. Es hat ja ungeheuren Unfug bewirkt in unserer ganzen Denkweise, dass die Menschen so viel aufs Zeichnen gegeben haben. Dadurch ist all das entstanden, was man, sagen wir, in der Optik hat, wo man ewig Linien aufzeichnet, die Lichtstrahlen sein sollen. Ja, wo gibt's denn solche Lichtstrahlen in Wirklichkeit? Nirgends nämlich. Was man hat in der Wirklichkeit, sind Bilder. Man macht irgendwo ein Loch in der Wand; die Sonne scheint herein, auf einem Schirm bildet sich ein Bild. Man kann höchstens im Staub im Zimmer die Bilder sehen - und je schmutziger das Zimmer ist, desto mehr kann man nach der Richtung sehen -, wiederum die Bilder sehen, die das Licht hervorruft aus den Staubkörnchen. Aber was man da gewöhnlich als Linien, als sogenannte Lichtstrahlen, zeichnet, das ist ja nur hinzugedacht. Alles, was eigentlich gezeichnet wird, ist gedacht. Und erst, wenn man beginnt, so etwas wie Perspektive dem Kinde beizubringen, wobei man direkt ja schon in der Art und Weise des Erklärens die Abstraktheit hat, kann man anfangen, das Visieren, das Sehen in Linien darzustellen.

Aber ja nicht das Kind lehren, durch Striche ein Pferd zu zeichnen oder einen Hund, sondern das Kind soll den Pinsel nehmen und soll den Hund malen, hinmalen. Also jedenfalls nicht zeichnen. Diese Grenze vom Hund ist ja gar nicht vorhanden. Wo ist sie? Sie ergibt sich ja von selber, wenn man das zu Papier bringt, was da ist. Unsere Waldorfschule wird jetzt nicht nur von den Kindern gesucht, sondern sogar von den Lehrern. Es möchten sehr viele Menschen, die in der Welt draussen Lehrer sind, auch in der Waldorfschule angestellt werden, weil es ihnen da besser gefällt. Nun, da kamen in der letzten Zeit wirklich recht viele Leute an mich

heran und produzierten sich in der Art, wie sie durch die Seminare eben vorbereitet sind, um nun Lehrer zu sein. Man bekommt ja schon einen geringen Schreck auch vor den Geschichtslehrern und den Sprachlehrern usw., aber das Schrecklichste sind die Zeichenlehrer, denn die betreiben ein Handwerk, das es überhaupt nicht gibt für ein künstlerisches Empfinden. Das gibt es gar nicht.

Und die Folge davon ist - ich nenne ja keine Namen, deshalb kann ich auch unbefangen sprechen - , dass man mit den Zeichenlehrern kaum reden kann, denn das sind so vertrocknete Menschen, so schrecklich unmenschliche Menschen. Sie haben gar keine Idee von einer Wirklichkeit. Dadurch, dass sie das Zeichnen als Beruf haben, sind sie herausgekommen aus jeder Wirklichkeit. Es ist schrecklich, mit ihnen zu reden, ganz abgesehen davon, dass sie Zeichnen lehren wollen in der Schule, das wir in der Waldorfschule gar nicht eingeführt haben. Aber auch die Seelenkonfiguration dieser Menschen, die diese unwirkliche Kunst des Zeichnens treiben, ist eben eine ganz merkwürdige. Die Leute haben nie Flüssigkeit auf der Zunge. Schrecklich ist es, wie die Zeichenlehrer allmählich werden, bloss weil sie etwas ganz Unwirkliches treiben. Die gestellte Frage möchte ich schon dadurch beantworten, dass gesagt werde: es soll womöglich überall vom Malen und nicht vom Zeichnen ausgegangen werden. Das ist das Wesentliche.

Ich will die Frage noch etwas deutlicher erläutern, damit Sie die Sache nicht missverstehen. Sie könnten sonst glauben, dass ich etwas persönlich gegen Zeichenlehrer hätte. Ich möchte einmal folgendes sagen. Da sitzt irgendeine Kinderschar. Da scheint von dieser Seite, so sage ich zu dieser Kinderschar, die Sonne herein. Diese Sonne, die fällt da auf etwas, macht allerlei Lichter, überall Lichter. (Es wird gezeichnet.) Ich sehe lichte Flecken.

Das Sonnenlicht fällt da überall auf, überall. Weil die Sonne so herscheint, sehe ich da überall lichte Flecken, da sehe ich Dunkles (blau). Das Dunkle sehe ich aber auch da unter den lichten Flecken, nur so, ganz wenig. Dann sehe ich auf etwas, was, wenn das Licht so drauffällt, sich darstellt im Grünlichen. Grünlich stellt es sich dar. Da fällt das Licht darauf, das wird weisslich. Aber dann, bevor der richtige schwarze Schatten kommt, da sehe ich es grünlich, und hier unter dem schwarzen Schatten ist auch Grünliches, und dann sind solche merkwürdige Dinge dazwischen. Da will das Licht nicht recht hinein.

Sehen Sie, jetzt habe ich von Licht und Schatten gesprochen, und dass da etwas ist, wo das Licht nicht angreift, und ich habe einen Baum gemacht. Man kann doch den Baum nicht malen; man kann nur Licht und Schatten und Grün und höchstens noch, wenn die Früchte schöne Aepfelchen sind, Gelbes da hineinsetzen meinetwillen. Aber man soll von Farbe und Licht und Schatten sprechen. Und so soll man tatsächlich von dem sprechen, was wirklich da ist, nur von Farbe und Licht und Schatten. Zeichnen soll man nur in der Geometrie und in dem, was mit der Geometrie zusammenhängt. Da hat man es mit Linien zu tun. Das ist aber auch Gedachtes. Währenddem man Realitäten, konkrete Realitäten nicht mit der Feder zeichnen soll, sondern einen Baum zum Beispiel entstehen lassen soll aus Hell-Dunkel und aus den Farben. Das ist dasjenige, was wirklich im Leber darinnensteht.

Es wäre zum Beispiel eine Barbarei, wenn nun ein richtiger Zeichenlehrer käme und den gemalten Baum hier mit den Linien nachmachen liesse. In Wirklichkeit sind da helle Flecken und dunkle Flecken. Das macht die Natur. Würde einer da Linien zeichnen, so wäre das eine Verlogenheit.

Soll man die direkte Methode ohne Uebersetzen auch für Latein und Griechisch anwenden?

Mit Latein und Griechisch ist allerdings in dieser Beziehung eben eine Ausnahme zu machen. Lateinisch und Griechisch brauchen doch nicht unmittelbar an das Leben angepasst zu werden, denn diese Sprachen leben ja nicht mehr, und wir haben sie ja eigentlich nur als tote Sprachen unter uns vorhanden. So dass beim Unterricht im Lateinischen und Griechischen - eigentlich sollte man ja mit dem Griechischen beginnen und ins Lateinische hinein fortsetzen - , so dass bei diesem Unterricht, der übrigens nicht gleich beim Kinde eintreten kann, sondern erst im späteren Lebensalter, die Uebersetzungsmethode durchaus in einer gewissen Weise berechtigt sein kann.

Wir haben es ja nicht damit zu tun, dass wir uns im Lateinischer und Griechischen unterhalten, sondern um die alten Autoren zu verstehen. Wir wenden diese Sprache an im eminentesten Sinne, um gerade das Uebersetzen zu betreiben. Wann gebraucht man Latein? Und warum heute noch? Das ist ja hervorgegangen aus dem Fortsetzen eines alten Gebrauches. Alte Gebräuche erben sich fort, ohne dass man weiss, was für einen Sinn sie haben.

So ist es mit vielen Dingen, zum Beispiel mit Orden und Ehrenzeichen. Sie hatten seinerzeit eine grosse Bedeutung, waren auch tief symbolische Zeichen. Aber heute kann man das nicht mehr sagen. Sie haben sich fortgeschleppt als Gewohnheiten. Und so ist es auch damit, dass zum Beispiel der Arzt immerhin ein Interesse daran hat, dass er sich am Krankenbett mit einem anderen unterhalten kann und die Dinge benennen kann, ohne dass er den Kranken beunruhigt, also eine Sprache gebraucht, die der andre nicht verstehen kann. Da denkt man ja nur daran, das ins Lateinische umzusetzen, was man

denkt. Und so ist es auch, dass wir diese selbe Methode im Griechischen und Latein nicht gebrauchen, die wir aber bei allen lebenden Sprachen anwenden.

Nun kommt wieder die Frage, die ja jedesmal bei meiner Anwesenheit in England, wenn irgendwie von Pädagogik die Rede ist, gestellt wird.

Wie soll man Turnunterricht treiben, und soll man in einer englischen Schule Sport treiben, zum Beispiel Hockey, Cricket usw., und wie?

Es ist durchaus nicht die Absicht der Waldorfschul-Methode, diese Dinge zu unterdrücken. Sie können schon betrieben werden, einfach weil sie im englischen Leben eine grosse Rolle spielen und das Kind ins Leben hinein wachsen soll. Nur soll man sich nicht der Illusion hingeben, dass das eine andere Bedeutung hat, als eben diese, dass man das Kind nicht weltfremd machen soll. Zu glauben, dass Sport für die Entwicklung einen furchtbar grossen Wert hat, das ist ein Irrtum. Er hat nicht den grossen Wert für die Entwicklung; er hat nur einen Wert, weil er eben eine beliebte Mode ist, und man soll durchaus das Kind nicht zum Weltfremdling machen und es von allen Moden ausschliessen. Man liebt Sport in England, also soll man das Kind auch in den Sport einführen. Man soll nicht irgendwie sich philiströs gegen dasjenige stemmen, nun ja, was vielleicht philiströs ist.

Und in bezug auf das Eigentliche, "wie das gelehrt werden soll" da wird ja ausserordentlich wenig zu sagen sein, denn das ergibt sich bei diesen Dingen wirklich mehr oder weniger dadurch, dass man es vormacht und das Kind nachmachen lässt. Da auch noch besondere künstliche Methoden auszusinnen, das wäre doch etwas, was zu wenig sachgemäss wäre.

Im Turnen, also Gymnastikunterricht, da handelt es sich darum, dass man tatsächlich aus der Anatomie und der Physiologie erfährt, in welche Lage irgendein Glied des Organismus gebracht werden soll, damit es der Leichtigkeit des Organismus dient. Da handelt es sich darum, dass wirklich auch gefühlt werde, was den Organismus geschickt, leicht, beweglich macht. Und dann, wenn man das fühlt, & dann handelt es sich auch nur ums Vormachen. Nehmen Sie an, Sie haben ein Reck. Gewöhnlich werden alle möglichen Uebungen daran gemacht. Die fruchtbarste Uebung am Reck wird gewöhnlich nicht gemacht. Sie besteht darinnen, dass man am Reck hängt, so eingehängt, und dann schwingt, und nun das Reck so erfasst, wiederum zurück, wiederum erfasst. Man springt ja nicht, sondern man hängt am Reck, fliegt durch die Luft, macht die verschiedenen Bewegungen, fasst das Reck so und so, und dadurch kommt eine Abwechslung in der Konfiguration der Armmuskeln zustande, die tatsächlich auf den ganzen Organismus in gesundender Weise einwirkt.

Man muss studieren, welche Bewegungen, welche inneren Bewegungen der Muskeln auf den Organismus gesund wirken, und dann bekommt man heraus, welche Bewegungen man lehren soll. Und dann braucht man sie einfach vorzumachen; denn die Methode besteht da eben im Vormachen.

Wie soll der Religionsunterricht in den verschiedenen Lebensaltern erteilt werden?

Da ich immer nur vom Praktischen aus spreche, so muss ich sagen, die Waldorfschul-Methode ist eine Erziehungsmethode, nicht irgend etwas, was eine Weltanschauung oder etwas Sektiererisches in die Schule hineinbringen soll. So kann ich auch da nur von dem Leben in dem Waldorfschul-Prinzip selber sprechen.

Wir haben es verhältnismässig leicht gehabt in Württemberg, wo noch ein ganz liberales Schulgesetz war, als die Waldorfschule eingerichtet worden ist. In Württemberg hat man uns wirklich

grosses Entgegenkommen von seiten der Behörden gezeigt. Es war sogar möglich, dass ich darauf bestehen konnte, die Lehrer selber anzustellen, ohne Rücksicht darauf, ob sie irgendein staatliches Examen gemacht hatten oder nicht. Ich glaube ja nicht, dass jeder ungeeignet wird zum Lehrer, der ein staatliches Examen macht. Ich will das nicht sagen. Aber immerhin, ich sah in einem staatlichen Examen keine Bedingung, dass man in der Waldorschule Lehrer werden konnte.

Und so ist es immer in dieser Beziehung eigentlich recht gut gegangen. Aber eines war doch notwendig, schon bei der Einrichtung, dass wir ganz entschieden uns auf den Standpunkt stellten: wir haben eine Methoden-Schule. Wir mischen uns nicht hinein in das, wie das soziale Leben gegenwärtig nun einmal ist. Sondern wir finden durch Anthroposophie die beste Methode zu lehren, haben also eine reine Methoden-Schule.

Daher habe ich die Sache so eingerichtet, dass der Religionsunterricht von vornherein nicht in unseren Schullehrplan einbezogen worden ist, sondern dass der katholische Religionsunterricht dem katholischen Priester, der evangelische Unterricht dem evangelischen Pfarrer usw. übergeben wurde.

In den ersten Jahren kamen die meisten Schüler aus einer Fabrik, aus der Moltschen Fabrik zunächst; da kamen viele Dissidentenkinder Kinder von religionslosen Eltern. Da verlangte aber natürlich unsere pädagogische Gewissenhaftigkeit, ihnen auch einen gewissen Religionsunterricht zu geben. Für diese Kinder haben wir einen freien Religionsunterricht eingerichtet. So dass wir eine Methode zunächst haben für diesen freien Religionsunterricht.

Für diesen freien Religionsunterricht lehren wir zunächst Dankbarkeit beim Betrachten aller Dinge der Natur. Während man

sonst in Legenden, Mythen einfach erzählt, was die Dinge treiben, Steine, Pflanzen usw., handelt es sich da darum, überall den kindlichen Blick auf das Empfinden des Göttlichen in allen Dingen hinzulenken. Also wir beginnen in einer gewissen Weise mit einer Art, ich möchte sagen, religiösem Naturalismus in kindlicher Form.

Das Kind versteht von den Evangelien wiederum nichts vor dem Zeitpunkte zwischen dem 9. und 10. Jahre, den ich angegeben habe. Erst da kann man dann auf die Evangelien übergehen, später auf das Alte Testament. Also es kann sich nur darum handeln, den Kindern zunächst im allgemeinen eine Art Naturreligion beizubringen. Für die haben wir dann unsere Methode. Eine vorgeschriebene Religion würde natürlich auch in ähnlicher Weise vorgehen müssen. Sie würde das benützen müssen, was diese vorgeschriebene Religion positiv hat, um es in einer allgemeineren Weise, noch ohne Anlehnung an die biblische Geschichte, dem Kinde zunächst beizubringen.

Dann, zwischen dem 9. und 10. Jahre erst sollte man auf die Evangelien, und gar erst viel später auf das Alte Testament übergehen, erst vom 12., 13. Jahre an.

So würde man sich etwas den freien Religionsunterricht zu denken haben. Um den katholischen und evangelischen Unterricht kümmern wir uns nicht. Den lassen wir halt den katholischen und evangelischen Pfarrer erteilen. Für den freien Religionsunterricht haben wir auch an jedem Sonntag eine Art Kultus. Ein besonderer Kultus ist vorhanden für alle, ein besonderer Kultus ist für diejenigen vorhanden, die dann die Schule mit dem 14. Jahre verlassen. Dasjenige, was da an Kultus gemacht wird, ~~wird~~ hat sich wirklich praktisch ergeben im Laufe der Jahre; er dient ausserordentlich gut zur Vertiefung des religiösen Gefühls, wird von den Kindern ausserordentlich weihenvoll empfunden.

Wir lassen bei diesem Kultus auch die Eltern beiwohnen, und es

hat sich herausgestellt, dass das in einer ausserordentlich günstigen Weise zur Wiederbelebung des Christentums dient, dieser freiwillige Religionsunterricht. Und es ist gutes Christentum in der Waldorfschule, weil durch diese naturalistische Religion in den ersten Jahren das Kind allmählich hinaufgehoben wird zum Begreifen des Christusgeheimnisses in den höheren Klassen.

Es ist unser freier Religionsunterricht allmählich wirklich überlaufen von Teilnehmern. Es kommen alle möglichen Kinder auch herüber von dem evangelischen Pfarrer und dem katholischen Priester. Aber wir treiben keine Agitation. Wir können ohnehin schwer gerade Religionslehrer finden, und deshalb sehen wir es nicht einmal besonders gern, wenn zu viele Kinder herüberkommen, auch schon deshalb nicht, damit die Schule nicht in den Geruch kommt, eine anthroposophische Konfessionsschule zu sein. Das wollen wir durchaus nicht. Nur unser pädagogisches Gewissen hat uns gedrängt, diesen freien Religionsunterricht einzuführen. Aber die Kinder laufen davon im katholischen und evangelischen Religionsunterricht, kommen immer mehr herüber und wollen den freien Religionsunterricht haben. Er gefällt ihnen besser. Das ist nicht unsere Schuld, dass sie dort davonlaufen. Ich weiss nicht, ob es unsere Schuld ist, dass sie zu uns kommen. Aber, wie gesagt, prinzipiell war die Einrichtung so: der Religionsunterricht von den betreffenden Pfarrern zunächst gegeben. Wenn Sie also fragen, was wir für einen Religionsunterricht haben, so kann ja nur dasjenige von mir vertreten werden, was als freier Religionsunterricht bei uns ist und was ich eben geschildert habe.

Sollen die Gegenstände des Epochenunterrichts in einer bestimmten Reihenfolge genommen werden?

Das ist natürlich etwas, worüber viel diskutiert werden könnte,

aber einen grossen praktischen Wert würde das nicht haben. Es wird sich in den ersten Klassen ja um nicht viel anderes handeln, als dass man Epochen abwechseln lässt mehr für den Unterricht, der im Schreiben, dann beim allmählichen Uebergang in das Lesen erteilt wird, dann Rechnen und wenigere andere. Man wird finden, ob man die Dinge in der einen oder in der anderen Reihenfolge nimmt, dass es keine grosse Bedeutung hat. So dass wir bisher wenigstens in unseren Erfahrungen nicht irgendwie Veranlassung genommen haben, auf eine solche Reihenfolge besonders Rücksicht zu nehmen.

Soll man in einer englischen Schule Französisch und Deutsch vom Anfang an unterrichten? Wenn die Kinder mit 5 oder 6 Jahren in die Schule kommen, in einer Art Kindergartenklasse, soll man diesen auch Sprachunterricht erteilen?

Da möchte ich zunächst bemerken: ob man in einer englischen Schule Französisch und Deutsch von Anfang an unterrichten soll, das ist, glaube ich, nur aus reinen Opportunitätsgründen zu entscheiden. Wenn man eben findet, dass das Leben es notwendig macht, gerade diese Sprache zu betreiben, so soll man's tun. Wir haben in der Waldorfschule Französisch und Englisch eingeführt aus dem Grunde, weil am Französischen noch viel innerlich gelernt werden kann, was an einer anderen Sprache nicht gelernt werden kann, ein gewisses rhetorisches Gefühl, was ganz gut ist, wenn es da ist. Und Englisch aus dem Grunde, weil es eben Weltsprache ist und immer mehr und mehr Weltsprache werden wird.

Nun, ich möchte das nicht unbedingt entscheiden, ob in englischen Schulen Französisch und Deutsch gelehrt werden soll, sondern man soll sich eben danach richten, wie es die Lebensverhältnisse notwendig machen. Es wird gar nicht so wichtig sein, welche anderen Sprachen man wählt, sondern dass überhaupt andere Sprachen getrieben werden.

Ebenso wird es gut sein, wenn man die Kinder im 5. und 6. Jahre schon in die Schule bringt - was man eigentlich nicht tun sollte -, wenn man mit ihnen dann schon Sprachen treibt. Das gehört in dieses Lebensalter. Sprachen kann man auch vor dem Zahnwechselzeitalter etwas betreiben. Schulmässig es betreiben sollte man aber erst nach dem Zahnwechsel. Wenn schon die Kinder in eine Art Kindergartenklasse gebracht werden, sollte man dies dazu benützen, um ihnen gerade Sprachunterricht beizubringen, und womöglich den anderen Unterricht hinausschieben, bis der Zahnwechsel eintritt.

*

Ich möchte, was Ihnen selbstverständlich klingen wird, zum Schluss noch aussprechen, dass es mich tief befriedigt hat, dass Sie ein so tätiges Interesse daran haben, die Waldorfschul-Methode hier in England fruchtbar werden zu lassen, dass Sie mit solcher Energie daran arbeiten, hier eine Schule nach unserer anthroposophischen Methode einzurichten. Und ich möchte die Hoffnung aussprechen, dass es Ihnen gelingen möchte, dasjenige, was Sie lernen konnten aus unseren Seminarkursen in Stuttgart, was Sie gehört haben in den verschiedenen anderen Kursen, die auch hier in England gehalten worden sind, und was ich zuletzt hier an einzelnen aphoristischen Bemerkungen geben konnte, dass Sie all das benützen können, um eine recht gute Schule nach anthroposophischer Methode hier in England zu begründen.

Sie müssen nur bedenken, wieviel davon abhängt, dass wirklich der erste Versuch, der gemacht wird, gelingt. Gelingt er nicht, dann ist ja viel verloren, denn dann wird nach dem ersten Versuch alles übrige beurteilt. Und es hängt sehr viel davon ab, dass Sie den ersten Ansatz in einer Weise machen, dass die Welt merkt: es

ist etwas, was weder in abstrakten, dilettantischen Schulreformplänen schwelgt, noch irgend etwas, was sonst Laienhaftes ist, es ist etwas, was wirklich aus dem Erfassen der Menschenwesenheit hervorgeht, was dann übergehen soll in die pädagogische Kunst und was tatsächlich neben vielem anderen von unserer in so schwieriger Lage befindlichen Zivilisation gefordert wird.

Dmit möchte ich Ihnen recht gute Gedanken mitgeben auf den Weg zur Begründung der hiesigen Schule nach anthroposophischer Methode.

(Abschrift aus "Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit" S.129-145)