

gedruckt

M 36 b

Pädagogischer Kursus Basel.

5. Vortrag 1920. 26. April.

Meine sehr verehrten Anwesenden!

Die Auseinandersetzungen, welche ich mir erlaubt habe bisher zu geben, sie sind ja, wie Sie wohl werden gesehen haben, nicht nur dem Inhalte nach verschieden von demjenigen, was man sonst heute als Anthropologie oder dergl. hat, sondern sie sind der A r t nach verschieden, der ganzen Betrachtungsweise nach. Wer nicht jenes Gefühl entwickeln will, von dem ich am Schluß des letzten Vortrages gesprochen habe, der wird nicht gleich einsehen, wie ein solches Erkennen vom Menschen, wie ich es ja allerdings nur nach verschiedenen Richtungen h i e r skizzieren konnte, wie ein solches Erkennen vom Menschen a n d e r s zustande kommt, als das heute Geltende. Es kommt dadurch zustande, daß man gewissermaßen den ganzen werdenden Menschen, und zwar den leiblichen und den geistig-seelischen Menschen in lebendiger Bewegung erfaßt. Durch ein solches Erfassen des lebendigen Menschen in Bewegung, durch ein solches Sichhineinversetzen in die menschliche Wesenheit erzeugt man in sich eine Erkenntnis, die nicht tot, die selber lebendig ist und die vor allen Dingen geeignet ist, auf der einen Seite nicht haften zu bleiben an äusserlich Materiellen-Physischen,

und auf der anderen Seite doch nicht in Illusionen und Phantastereien zu verfallen. Und so kommt es, daß eigentlich so recht fruchtbar werden kann dasjenige, was hier angedacht wird, erst in der unmittelbaren Anwendung, weil es seine besondere Eigenart in der unmittelbaren Anwendung zeigt. Ich möchte da gewissermaßen episodisch eben erwähnen, worauf ich ja schon hingewiesen habe, daß der Versuch gemacht worden ist, die Denkweise von der ~~hier~~ hier gesprochen wird, in der Stuttgarter "Waldorfschule" wirklich pädagogisch fruchtbar zu machen.

Diese "Stuttgarter Waldorfschule" ist dadurch zustande gekommen, daß Emil Molt, der zu leiten hat in Stuttgart eine Fabrik, zunächst eine Schule, die wirklich rein auf geisteswissenschaftlich pädagogisch-didaktischen Prinzipien gebaut sein soll, für die Kinder seiner Arbeiter einrichten wollte. Diese Schule ist längst über diesen Rahmen hinausgewachsen und man kann sagen, es ist dies der erste Versuch, - allerdings wir stehen im ersten Schuljahr mit der Stuttgarter "Waldorfschule" und wir haben die Kinder aller möglichen Klassen der äusseren Schule hereinbekommen; daher ist für den Anfang ein Kompromiss selbstverständlich gegeben - aber es ist der erste Versuch, auf Grundlage geisteswissenschaftlicher Erfassung des Menschen eine solche Schule ihrem Lehrziele nach und ihrem Lehrplane nach zu gestalten. Daraus werden Sie auch sehen, daß es sich bei dem, was ich hier eigentlich meine, nicht darum handelt, etwa nur pädagogisch zurecht kommen zu wollen, wenn man an den Einzelnen, an das einzelne Kind herankommt, wenn man etwa auch kleine Klassen hat, wo man sich mit dem

Einzelnen - wie man meint - genügend beschäftigen kann, sondern dasjenige, was hierbei ist, soll eine solche Durchdringung der Lehrer ~~in die~~ Individualität möglich machen, daß man, wenn man einfach durch diesozialen Verhältnisse vor grosse Klassen gestellt ist, durchaus auch vor diesen grossen Klassen bestehen kann, und zwar aus dem Grunde, weil wenn man sich daran gewöhnt, den Menschen so zu erfassen, daß man nicht mehr darauf kommt, zu meinen, das Herz sei *eine* Pumpe, die das Blut durch den Organismus pumpt, sondern daß man einsieht, wie der Mensch innerlich lebendig ist, wie auch seine Säftebewegung und die Herzbewegung ein Ergebnis dieser Lebendigkeit ist, wenn ^{man} sich überhaupt daran gewöhnt, seinem Geiste die Konfiguration gibt, so zu denken, daß andere Kräfte in der Lehrerindividualität, die, wenn ich mich des Ausdrucks bedienen darf, *s e h e n d* werden in bezug auf die Entwicklung des einzelnen Kindes, aber so, daß dieses Sehen wirklich dahin führt, daß man an dem Kinde, das man vor sich hat, meinetwillen aus einer Klasse mit sehr viel Schülern, wenn man nur wenige Monate sich mit ihnen beschäftigt, eben durchaus mehr sieht, daß einem mehr aufgeht, sodaß man auch einen stärkeren Kontakt hervorruft, als wenn man *n i e h t* den eigenen Geist in solchem Geiste trainiert hat, daß er gewissermaßen hell-sichtig hineinschauend in ~~die~~ Individualität des Kindes wirkt. Also auf das kommt es an. Nicht so sehr ist Wert darauf zu legen, daß wir nun wissen, das Herz ist nicht die Ursache der Blutzirkulation, sondern das Ergebnis der Blutzirkulation, nein, darauf kommt es an, daß wer überhaupt in sich die Möglichkeit entwickelt, - ich möchte sagen - umgekehrt gegenüber unserem heutigen materia-

listischen Denken selber sich die Sache vorzustellen, wer diese Möglichkeit in sich entwickelt, so seinen Geist zu konfigurieren, der macht sich in einer anderen Weise lebendig gegenüber dem werdenden Kinde und auch gegenüber einer ganzen Summe, einer ganzen Zahl von werdenden Kindern, und gerade dadurch auch gelangt man dazu - ich möchte sagen - den Lehrplan aus der Natur des sich entwickelnden Kindes abzulesen. Ich war ja allerdings in Stuttgart genötigt, da man ja natürlich nicht bloß aus reiner Pädagogik und Didaktik herausentwickeln kann innerhalb unserer heutigen sozialen Verhältnisse so etwas wie eine Schule, in einer gewissen Weise einen Kompromiss zu schliessen, indem ich sagte: drei Etappen, etwa völlige Freiheit in bezug auf die Durchführung des Lehrplanes durch das erste, zweite, dritte Schuljahr; dann wollen wir die Kinder so weit bringen, daß sie die gleichen Lebensziele haben, wie die Kinder äusserer Schulen. Dann wiederum nach dem zwölften Jahre, also der sechsten Volksschulklasse, und dann wiederum, wenn sie abgehen aus der Schule. Sodaß bisher nur erreicht werden konnte der Lehrplan, der nun einfach abgelesen ist dem Naturgesetz, dass nur erreicht werden konnte diesen Lehrplan durchzuführen in diese Zwischentappen, also in den drei ersten, in den zweiten drei Schuljahren, und dem Dritten, den zwei letzten Schuljahren. Das sind eben Dinge, die natürlich als Kompromisse mit den heutigen sozialen Verhältnissen geschlossen werden müssen. Aber innerhalb dieser Zwischenräume läßt sich immerhin schon Einiges erreichen. Da läßt sich z.B. auf dem gesunden Prinzip bauen, daß man ausgeht nicht vom Intellektuellen, wovon im Grunde genommen der heutige Unterricht

zumeist ausgeht, daß man ausgeht nicht vom Intellektuellen, auch nicht in verborgener Weise ausgeht vom Intellektuellen, sondern daß man ausgeht also nicht einseitig von dieser einen Eigenschaft des werdenden Menschen, dem Intellekt, sondern daß man ausgeht vom ganzen Menschen. Sehen Sie, da handelt es sich darum, daß man erst ^{sich} ~~in~~ einen deutlichen Begriff von dem verschafft, was eigentlich der ganze Mensch ist.

Heute haben die Leute die Meinung, daß man denken lernt, indem man den werdenden Menschen logisch anleitet zum Denken, weil man nicht beobachten kann, wie das Denken in der menschlichen Natur darinnen figuriert. Sehen Sie, wer sich angehört hat, und ich muß gestehen und d a r f es gestehen, ich habe die sechs Jahrzehnte meines bisherigen Lebens immer dazu verwendet, Menschenbeobachtung nach dieser Richtung hin zu treiben, wer beobachten kann den werden ^{den} Menschen, vergleichen kann dasjenige, was der werdende Mensch ist, mit dem, was Mensch geworden ist, der sieht gewisse Zusammenhänge, die über die Lebensepochen des Menschen verbreitet sind, die sich, w e n n man nicht den Blick dafür geschult hat, der Beobachtung eben entziehen. Ich möchte auf eines hindeuten, auf das ich gerne hinweise, weil es - ich möchte sagen - in einer gewissen fast sprichwörtlichen Weise hindeutet auf gewisse Zusammenhänge in der menschlichen Natur. Beobachtet man K i n d e r und sieht, wie sie dadurch, daß die Umgebung in der richtigen Weise sich zu ihnen verhält in einer gewissen Weise ergeben werden können, in einer berechtigten Weise ergeben werden können den Erziehern oder überhaupt denjenigen Personen, dem gegenüber Ergebenheit berechtigt ist, und sieht dann weiter, wie diese Kinder,

die, - sagen wir - zwischen dem zehnten und fünfzehnten oder siebten und fünfzehnten Jahre ein gewisses Ergebnensheitsgefühl entwickeln, verfolgt dann dasjenige, was aus diesen Kindern wird im späteren Leben, dann findet man, daß sich dieses Ergebnensheitsgefühl immer mehr und mehr so verwandelt, daß aus diesen Kindern solche Menschen werden, die für ihre Mitmenschen einfach dadurch, daß sie da sind, daß sie zu ihnen sprechen, manchmal schon dadurch, daß sie überhaupt nur ihnen in irgendeiner Lebenslage einen Blick zuwerfen, zur Wohltat werden. Sie werden zur Wohltat aus dem Grunde, weil man dadurch, daß man verehren, oder - wenn ich sagen darf - daß man beten lernt, für spätere Zeit das Segnen lernt, daß man die segnende Kraft wirklich bekommt. Keine Hand kann segnen im späteren Alter, die nicht in der Kindheit verehren, beten, bitten gelernt hat. Es verwandeln sich eben metamorphosisch die Eigenschaften des Kindesalters im späteren Lebensalter in einer ganz gesetzmäßigen Weise.

Auf solche Dinge muß eben hingewiesen werden, für solche Dinge muß man sich den Blick erobern durch nicht eine t o t e Wissenschaft, ^{wie} ~~die~~ wir sie heute haben, sondern durch eine lebendige Wissenschaft, die G e f ü h l und W i l l e werden kann. So kann man sehen, wie man den g a n z e n M e n s c h e n er fasst, wenn man d a s - j e n i g e zunächst vermeidet, was ja natürlich sehr naheliegt, an das Kind Konventionelles heranzubringen im weitesten Sinne des Wortes.

Nicht wahr, wir haben die Aufgabe, die Kinder schreiben zu lehren. Ja, aber das, wie die Schrift ^{hütelist} ~~v~~, so ist sie ein vorgerücktes Kulturprodukt. Sie ist dadurch

entstanden, daß sich im Laufe der Menschheitsentwicklung aus einer Bilderschrift unsere heutige, rein schon bis zum Konventionellen abstrakte Schrift entwickelt hat. Wenn man versucht, ältere Schriften, ich will sagen, die ägyptische Bilderschrift, sich noch in ihrem ganzen Grundcharakter vor die Seele zu führen, dann sieht man, wie ursprüngliche menschliche Veranlagung davon ausgegangen ist, nachzuzeichnen die Aussenwelt. Und schreiben und nachzeichnen der Aussenwelt, meine sehr verehrten Anwesenden, liegt ja auch in einer gewissen Weise der menschlichen Sprachbildung zugrunde. In bezug auf diese Sprechbildung sind viele Hypothesen aufgestellt worden. Da gibt es, - und damit sage ich nicht irgendetwas Nichtsnutziges, sondern die Dinge werden technisch in vielen Schriften so genannt - da gibt es die sog. "Bimbantheorie", die davon ausgeht, daß das Sprechen eine Nachbildung gewisser innerer Klangeigentümlichkeiten der Umgebung ist. Da gibt es die "Wauwautheorie", welche darin besteht, daß das Sprechen beruhe auf einer Art Nachbildung desjenigen, was aus dem Inneren der uns umgebenden Wesen selber an Lauten und dergleichen hervorkommt. Alle diese Theorien gehen nicht aus einer genügend umfassenden Betrachtung des Menschenwesens hervor. Eine genügend umfassende Betrachtung des Menschenwesens, vor allen Dingen eine wirklich geschulte Beobachtung des kindlichen Sprechens selbst zeigt, wie das Gemüt des Menschen ganz anders engagiert ist beim lernen der sog. Selbstlauter. Die Dinge werden ja gefühlsmäßig gelernt. Aber schult man sich seine Beobachtung, so sieht man, wie alles Selbstlautliche, alles Vokalische dadurch entsteht, daß das Innere des Menschen

in gewisse Erlebnisse kommt, die so sind, wie einfache oder komplizierte Interjektionsausbrüche, Gefühlsausbrüche, innere Erlebnisse. Im Vokalischen lebt sich das Innere des Menschen aus, im Konsonantischen zeichnet der Mensch äussere Vorgänge nach. Er zeichnet äussere Vorgänge darnach durch seine eigenen Organe; aber er zeichnet sie nach. Es ist schon das Sprechen selber ein Nachzeichnen der äusseren Vorgänge durch das Konsonantische und ein Tingieren, ein Durchmalen dieses Nachzeichnens mit dem Vokalischen. Und so ist auch das Schreiben ursprünglich so ein Nachmalen, ein Nachzeichnen.

Bringen wir deshalb an das Kind, so wie es heute ist, das heran, was nun schon unsere konventionelle Schrift geworden ist, so wirken wir doch nur auf den Intellekt. Deshalb sollen wir ausgehen nicht vom eigentlichen Schreibenlehren, sondern ausgehen von einem gewissen künstlerischen Erfassen derjenigen Formeln, die dann in der Schrift, auch in der Druckschrift zum Ausdruck kommen.

Sehen Sie, da kann~~t~~ man ja natürlich, wenn man wenig Erfindungsgeist hat, so vorgehen, daß man zB. die ägyptische Bilderschrift oder eine andere Bilderschrift nimmt und dann versucht, aus gewissen Formen dieser Bilderschrift herauszubekommen die heutigen konventionellen Buchstabenformen. Aber das hat man nicht einmal notwendig. Es ist ja nicht nötig, daß wir uns ganz halten an den realistischen Gang der Menschheitsentwicklung, sondern indem wir selber versuchen, in den heutigen Buchstabenformen solche Linien zu entdecken, die uns die Möglichkeiten bieten, in dem Kinde zur Übung zu bringen diese oder jene Handbewegung, diese oder jene Fingerbewegung, indem wir selber im Auge

haben: Wir werden, indem wir die Kinder diese oder jene Linie zeichnen lassen, ganz abgesehen davon, daß die Buchstaben werden sollen, daß die Kinder rein lernen daran Rundungen, Eckiges machen, Horizontales, Vertikales verstehen lernen innerlich gefühlsmäßig durch den ganzen Menschen verstehen lernen, dadurch werden wir das Kind zu einer auf die Welt hingeorordneten Geschicklichkeit bringen. Und dadurch erreichen wir etwas psychologisch ausserordentlich Wichtiges. Wir lehren zunächst garnicht schreiben noch, aber wir richten ein gewisses künstlerisch geleitetes Zeichnen ein, das sich sogar bis zum Malen versteigen kann, wie wirs in der "Waldorfschule" machen, damit die Kinder zugleich ein lebendiges Verhältnis auch zur Farbe und zur Farbenharmonik in der Jugend erhalten, inder sie ganz besonders empfänglich sind dafür im siebten und achten Lebensjahr. Wenn man, ganz abgesehen von dem, daß zuletzt das Schreiben daraus werden soll, diesen künstlerisch geleiteten Zeichenunterricht das Kind geniessen läßt, so merkt man, wie dadurch, dass ja das Kind genötigt ist, seine Finger, seinen ganzen Arm in einer gewissen Weise zu bewegen, nicht etwa bloß vom Denken auszugehen, sondern von der Geschicklichkeit auszugehen, daß dadurch das Ich dazu kommt, den Intellekt als etwas, was wie eine Konsequenz erscheint den ganzen Menschen ins sich entwickeln zu lassen. Je weniger man den Intellekt dressiert, je mehr man darauf ausgeht, den g a n z e n Menschen zu behandeln, so, daß aus den Gliederbewegungen, aus der Geschicklichkeit der Intellekt wird - und er wird - desto besser ist es.

Man wird wahrscheinlich zunächst etwas paradox berührt sein, wenn man bei uns in der "Waldorfschule"

Stuttgart in den Handfertigungs-Unterricht kommt und da sieht, wie Knaben und Mädchen durcheinander stricken und häkeln und alle - ich habe keine Berechtigung mehr zu sagen: weibliche Handarbeiten machen, denn da sind's auch "männliche" Handarbeiten. Und warum dieses? Der Erfolg zeigt sich ja daran, daß die Knaben, wenn sie nicht künstlich davon abgehalten werden ganz dieselbe Freude haben an diesen Arbeiten wie die Mädchen. Aber warum dieses? Wenn man weiß, daß unser Intellekt nicht dadurch gebildet wird, daß wir direkt losgehen auf die intellektuelle Bildung, sondern wenn man weiß, daß jemand, der ungeschickt die Finger bewegt, einen ungeschickten Intellekt hat, wenig biegsame Ideen und Gedanken hat, - derjenige, der seine Finger ordentlich zu bewegen weiß, auch biegsame Gedanken und Ideen hat, hineingehen kann in die Wesenheit der Dinge, dann wird man nicht unterschätzen, was es heißt, den äusseren Menschen mit dem Ziel zu entwickeln, daß aus der ganzen Handhabung des äusseren Menschen der Intellekt als ein Stück hervorgeht. Insbesondere ist dann der Moment von einer ganz besonderen erzieherischen Wichtigkeit, durch den man herausspringen ~~xxx~~ läßt aus dem, was man nun rein künstlerisch geleitet hat, nun die Schriftformen, ^{und aus den} erst-die Schriftformen erst die Formen, die dem Lesen zu Grunde liegen. Sodaß also der Unterricht in den Waldorfschulen so gelegt wird: er geht aus von einem rein Künstlerischen. Er entwickelt aus dem Künstlerischen zB.- neben anderem, ich will das alles nur illustrieren - entwickelt er das Schreiben, aus dem Schreiben heraus erst das Lesen. Dadurch entwickelt man das Kind ganz im Sinne derjenigen Kräfte,

die nach und nach aus der kindlichen Natur wirklich herauswollen. Dadurch trägt man in Wahrheit gar nichts Fremdes in das Kind hinein, und es ergibt sich ganz von selbst, daß man bis gegen das neunte Jahr hin, es erreichen kann, daß das Kind das Z e i c h n e n zum Schreiben gebracht hat und auch zum L e s e n gebracht hat. Das ist von einer ganz besonderen Wichtigkeit, weil man in den Fällen, wo man gegen die Kräfte der Menschennatur entwickelt, nicht mit den Kräften der Menschennatur erzieherisch entwickelt, schadet man den Menschen für das ganze Leben. Verfährt man so, daß man ganz dasjenige treibt, was die Natur des Kindes w i l l, dann kommt man in entsprechender Weise an den Menschen heran, daß man in ihm entwickeln kann, was ihm dann für das ganze Leben fruchtbar sein kann.

So, wenn wir - ich möchte sagen - von dem Aeusseren mehr in das Innere gehen, ist es wichtig, zu sehen, wie das Kind zunächst im sechsten, siebten, achten Jahre gar nicht dazu veranlagt ist, sich schon als eine Ich-Wesenheit von seiner Umgebung zu unterscheiden, und es nimmt gewissermaßen etwas der gesunden Natur des Menschen, wenn man diesen Unterschied der Ich-Wesenheit von der Umgebung zu früh entwickelt. Beobachten Sie nur einmal Kinder, die sich in dem Spiegel beschauen und beobachten Sie sie vor dem neunten Jahre und im zehnten Jahre also nach dem neunten Jahre und eignen Sie sich einen Blick an für die Physiognomie-Gestaltung, dann werden Sie sehen, daß Ihnen einfach der Blick auf die Physiognomie-Gestaltung zeigt, daß mit dem Ueberschreiten des neunten Lebensjahres - ungefähr selbstverständlich ist alles approximativ - für das eine Kind so, für das andere Kind so - daß mit dem Ueberschrei-

ten des neunten Lebensjahres ~~» ungewöhnlich~~ etwas ausserordentlich Wichtiges in der menschlichen Natur geschieht. Man kann dieses Wichtige so charakterisieren, daß man sagt: bis zum Zahnwechsel hin entwickelt sich der Mensch ~~»~~ eigentlich als eine Art Nachahmer. Es ist im Prinzip, so sich zu entwickeln, daß er seine Umgebung nachahmt. Wir würden nichts sprechen lernen, wenn wir nicht Nachahmer wären in dieser Zeit. Dieses Prinzip der Nachahmung geht dann noch in die folgenden Jahre hinein, bis ins neunte Lebensjahr etwa approximativ. Aber schon während des Zahnwechsels beginnt das Prinzip unter dem Einfluß des Autoritätsgefühls sich zu entwickeln, dasjenige gelten zu lassen, was die verehrten Persönlichkeiten der Umgebung als richtig anerkennen. Das ist es, um was es sich handelt, dass man wirklich dieses Autoritätsgefühl, und zwar ein berechtigtes, das in der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife auftritt, dem Kinde gegenüber zu erhalten versteht, denn die menschliche Natur will das.

Alle Deklamationen unserer Zeit, daß man gewissermaßen das Kind selber schon über das urteilen lassen soll, was ^{es/} eigentlich für richtig befindet, lernen zu sollen, - auf das kommt ja manches heute schon hinaus - alle diese Deklamationen wissen eben nicht von dem Bedürfnis der Menschennatur selbst, von dem, was in das ganze spätere Leben hineingetragen wird, dadurch, d a s s der Mensch, indem er nur noch das Nachahmungsprinzip über das siebte Jahr hinaus ins neunte Jahr führt, durchwirkt dieses Nachahmungsprinzip mit dem Autoritätsgefühlsprinzip das dann immer, dieses Autoritätsprinzip reiner und reiner

herauskommt vom 9. Jahre an, daß sich vom 12. Jahre an wiederum ein Neues hineinmischt, nämlich das e i g e n e U r t e i l s v e r m ö g e n .

Es ist von fundamentaler Bedeutung, meine sehr verehrten Anwesenden, für alle Erziehungskunst, daß man den Menschen, den werdenden Menschen nicht zu früh zum eigenen Urteil bringt. Sehen Sie, gewiß alles das, was man Anschauungsunterricht nennt, es hat eine gewisse eingeschränkte Bedeutung, sehr grosse Bedeutung auf einem eingeschränkten Gebiete. Aber wenn man den Anschauungsunterricht so verbreitet, daß man meint, man dürfe nur dasjenige an das Kind heranbringen, was es selber einsieht aus der unmittelbaren Anschauung, so weiß man erstens nicht, daß es Dinge gibt in der Welt, die sich eben nicht anschauen lassen, und die man a u c h an das Kind heranbringen muß. Es gibt unanschauliche Dinge, zB. alle religiösen Dinge sind unanschaulich. Ebenso alle sittlichen Dinge, x̄. sind unanschaulich. Man kann höchstens die Wirkungen der Dinge in der Welt anschaulich zeigen, nicht aber das eigentliche Unanschauliche. Aber ganz abgesehen davon, es kommt auf etwas anderes an. Derjenige, der nicht in der richtigen Weise zu rechnen vermag mit diesen Hinnehmen auf das Gefühl, einer Autorität gegenüber zu stehen, zu glauben, w e i l diese Autorität glaubt, wenn man darauf nicht die nötige Rücksicht nimmt, so nimmt man dem Menschen, den man erzieht, für das ganze spätere Leben etwas. Ich meine, man sehe hin auf dasjenige, was man erlebt. Wenn man - sagen wir - ich will gleich einen sehr späten Termin annehmen, als 30, 35 jähriger Mensch zurück sich erinnert an

irgendetwas, was man in der Schule beigebracht erhalten hat, - man hat's dazumal nicht verstanden, aber man hat diesen Lehrer geliebt, und weil man den Lehrer liebte, nahm man es auf. Man hatte das Gefühl, das man natürlich nicht exemplifizierte, aber das man erlebte, man hatte das Gefühl: diesen Mann muß ich verehren, oder dieser Frau muß ich verehren, d i e m e i n t das, ich muß es auch meinen. An so etwas, was man nicht verstanden hat, sondern aus L i e b e angenommen hat, erinnert man sich im 30. oder 35. Lebensjahre. Jetzt ist man reifer geworden. Man sieht das, was man herausholt aus den Untergründen seiner Seelen mit seinem späteren Menschen an, und man kommt auf etwas darauf: was man viele Jahre vorher aus L i e b e aufgenommen hat, man nimmt es wiederum in den Horizont des Lebens herein und klärt sich jetzt darüber auf. Man muß nur beobachten können, was das bedeutet. Das bedeutet, daß aus einem solchen Wiederheraufholen, und jetzt erst aus der eigenen Reife heraus Verstehen eine Steigerung des Lebensgefühls kommt, die wir brauchen, wenn wir für das Leben, für das soziale Leben überhaupt brauchbare Menschen werden wollen. Das würde viel nehmen den Menschen, wenn wir ihnen das Aufnehmen von Wahrheiten aus L i e b e nehmen würden, aus hingebender Liebe in berechtigtem Autoritäts^{empfinden}gefühl. Dieses berechnigte Autoritätsempfinden, dem m u ß das Kind ausgesetzt sein, und wir müssen mit aller Kraft unserer Seele in der pädagogischen Kunst darauf hinarbeiten, daß wir die berechnigte Autorität dem Kinde erhalten von seinem Zahnwechsel bis zu seiner Geschlechtsreife.

Nun müssen wir uns aber klar sein darüber,

daß das ja, daß wir gerade die Volksschulzeit eintreten müssen in drei Epochen, daß das ja, und die Grundlage für das Ablesen des Lehrplanes und das Ablesen der Lehrziele gibt. Erste Volksschuljahre: die Nachahmung wird durchwirkt von Autoritätsprinzip. Das Autoritätsprinzip übergreift immer mehr, die bloße Nachahmung tritt zurück: neuntes Lebensjahr bis zum 12. Lebensjahr. Zwölftes Lebensjahr: die Urteilskraft erwacht. Im neunten Lebensjahre beginnt das Kind schon auch im eigenen inneren ~~machen~~ Erleben das Ich abzulösen von der Umgebung. Aber dieses Ich ruft es auf vom 12. Jahre an zum eigenen Urteilen.

Sehen Sie, auf diesem Gebiete hängt wirklich die Art und Weise, wie wir über das Leben denken und empfinden, gar sehr zusammen mit der Art, wie wir über das richtige Unterrichten denken. Sie haben vielleicht ja gehört von dem aus naturwissenschaftlichem Grundanschauungshervorgegangenen Philosophen M a c h . Er ist ein sehr ehrlicher, aufrichtiger Mann gewesen, aber ein Mann, der eigentlich auch ganz in seinem Lebensstypus dargelebt hat den materialistisch gesinnten Menschen der Gegenwart. Und weil er so ehrlich war, ehrlicher als die anderen, so lebte er auch die innerlicher Struktur des materialistischen Denkens besonders aus. Und so erzählt er mit einer gewissen naiven Aufrichtigkeit - M a c h - wie er einmal, nachdem er sehr ermüdet war, hinaufsprang in einen Omnibuswagen. Nun, da kam er hinein und - merkwürdig - auf der anderen Seite, vis à vis, springt, wie er sich sagte ein schulmeisterlich aussehender Mann hinein, der auf ihn einen ganz sonderbaren Eindruck macht. Er kam erst darauf, nachdem er sich schon niedergesetzt hatte, - das gesteht er selbst - daß da ein Spiegel war

gegenüber der Einlaßtüre, daß er sich selbst gesehen hat,. So wenig weiß er von seiner äußeren Gestalt! Das passierte ihm noch einmal: es war ein Spiegel angebracht vor einem Schaufenster, er begegnete sich selbst darin, und erkannte sich nicht: - da hängt es, daß dieser Mann so wenig Anlage hatte selbst für körperliche Erkenntnismerkmale (?), mit seinem fanatischen Vertreten eines gewissen pädagogischen Prinzips zusammen. Der Mann ist nämlich ein fanatischer Feind alles Wirkens auf die jugendliche Phantasie des Kindes. Er will nicht, daß man dem Kinde irgendwelche Märchen erzählt, daß man dem Kinde etwas anderes beibringt als was naturalistischer Abklatsch einer äusseren sinnlichen Wirklichkeit ist. So hatte ^{er} auch ^{er} seine Kinder erziehen lassen. Das erzählt er mit naiv ehrlicher Offenheit.

Nun, sehen Sie, man mag nun denken, wie man will über den geistigen Gehalt der äusseren Gestalt, der äusseren sinnlichen Wirklichkeit, aber Gift ist es für den werdenden Menschen, wenn er gerade in der Zeit zwischen dem 6., 7. Jahre u. zwischen dem 9. Jahre nicht gerade auf märchenhafte Art die Phantasie entwickelt bekommt. Ist der Lehrer selber kein Phantast, so mag er zunächst alles dasjenige, was er heranbringen will an das Kind über die Umgebung des Menschen, - das Kind unterscheidet sich ja noch nicht von der Umgebung, das tritt erst später, im neunten Jahre ein, dieser Unterschied - der Lehrer wird alles dasjenige, was er dem Kinde beibringen will in der Umgebung alles das, was er entwickelt über Tier, Pflanze, über die übrige Natur, in Märchenform beibringen. Und wenn man nun einmal sich damit

sich vertraut machte, meine sehr verehrten Anwesenden, welch gewaltiger Unterschied liegt darinnen, daß man solche Märchen selber erst ausgestaltet, - ich bitte, lesen Sie noch so viel Märchen und erzählen Sie gelesene Märchen Ihren Kindern, sie wirken nicht so, als wenn Sie viel schlechtere Märchen selber ausgestalten und sie an die Kinder heranbringen, weil der Prozess des Gestaltens in Ihnen - das ist ja eben das, was ich meine unter dem Lebendigen - weil der Prozess des Gestaltens in Ihnen, weil der nachwirkt auf das Kind, weil er sich wirklich dem Kinde mitteilt. Das sind die Imponderabilien des Umganges mit dem Kinde.

Sehen Sie, es ist von einem großen Vorteil für die Entwicklung des Kindes, wenn man versucht, gewisse Vorstellungen durch äussere Bilder dem Kinde beizubringen, sagen wir zB.: ich will - und es ist das gut - dem Kinde schon möglichst früh eine Empfindung von der Unsterblichkeit der Seele beizubringen. Ich versuche das, indem ich natürlich hinarbeite mit allen Mitteln, die sich mir dann ergeben dafür, ich versuche das dadurch, daß ich das Kind aufmerksam mache, wie aus der Schmetterlingspuppe der Schmetterling ausfliegt, indem ich es hinweise : die unsterbliche Seele fliegt so aus dem Leibe aus. Nun gewiß, es ist ein Bild; aber Sie werden nur Glück haben mit diesem Bilde, wenn Sie dieses Bild nicht als abstrakte intellektualistische Ausgestaltung an das Kind heranbringen, sondern wenn Sie selber daran glauben. Und man kann daran glauben. Dringt man wirklich ein in die Geheimnisse der Natur, dann wird einem selbst dasjenige, was aus der Schmetterlingspuppe ausfliegt, das von dem Schöpfer selbst in die Natur

hineingestellte Symbolum für die Unsterblichkeit. Man muß an diese Dinge **s e l b e r** glauben und ganz **a n d e r s** wirkt das, was man selber in dieser Weise glaubt und erlebt, auf das Kind, als dasjenige, was man nur intellektuell annimmt(?).

Deshalb ist auch, dass zB. in unserer "Waldorfschule" versucht wird im Grunde genommen, durch auf die Phantasie **Wirkendes** alles dasjenige, was sich auf die menschliche Umgebung bezieht, ^{an} die Kinder inden ersten Schuljahren heranzubringen. Wie gesagt, der Lehrer, der nicht selber ein Phantast ist, macht auch die Kinder nicht zum Phantasten, wenn er noch so phantasievoll über Käfer und über Pflanzen und über Elefanten und über Nilpferde erzählt.

Das sind die beiden Dinge, um die es sich handelt: **k. ü n s t l e r i s c h** zunächst vorgehen, mit wirklicher Selbsthingabe an das **k ü n s t l e r i s c h e** Gestalten - sagen wir - des Schreibens, so wie ich es gemeint habe, es sich aus dem Zeichnen sich entwickeln lassen, und wirken zunächst in diesen ersten Volksschuljahren auf die Phantasie. Alles ist schädlich, was man vor dem neunten Lebensjahre - sagen wir - an naturwissenschaftlicher Beschreibung oder dergleichen an das Kind heranbringt; realistische Beschreibungen eines Käfers oder eines Elefanten oder was immer, so wie wir es gewöhnt sind in den Naturwissenschaften zu geben, auch in der Naturgeschichte zu geben, es ist **s c h ä d l i c h**, vor dem neunten Lebensjahre für das Kind. Da müssen wir **n i e h t** schon auf dem realistischen Nachdenkesinn wirken, sondern auf die Phantasie. Allerdings, wir müssen das können. Da müssen wir dann

die Gabe haben, wenn wir einer ganzen Klasse gegenüberste-
hen, wirklich beobachten zu können. Mir erscheint es gar
nicht einmal so schlimm, wenn die Klassen, wenn sie sonst
gut gelüftet sind, wenn sie sonst gesundheitlich richtig
sind, viele Schüler haben; denn dasjenige, was man indivi-
dualisieren nennt, das geschieht von selbst, wenn der Leh-
rer so wirkt, daß, was er ^utät, aus der lebendigen Erfassung
der Menschenwesenheit und der Weltenwesenheit hervorgeht,
dann wird er so interessant für seine Schüler, daß die sich
selber individualisieren. Die individualisieren schon; die
individualisieren aktiv. Man braucht sich nicht mit jedem
einzelnen zu beschäftigen, daß passiv individualisiert wird.
Aber dasjenige, um was es sich handelt, ist eben, daß man
durchaus versucht, auch diese ganze Klasse so behandeln,
daß dieser lebendige Kontakt mit dem Lehrer vorhanden ist,
der sich ganz von s e l b s t ergibt; wenn man sich da-
rauf selber in seinem eigenen Seelenleben konfiguriert hat
Lebendiges zu erfassen, dann spricht L e b e n d i g e s
z u l e b e n d i g e m p f a n g e n W o l l e n d e m .
Hat man sich dann angeeignet eine wirkliche Beobachtungsga-
be, dann kann man auch einer ganzen Klasse gegenüber etwas
wahrnehmen. ^{man}Man kann sehen, wenn ^{man}das Künstlerische, das
erst später verabstrahiert, verintellektualisiert wird, an
die Kinder so heranbringt, wie ich es jetzt skizzenweise
dargestellt habe, wenn ^{man}so, wie ich's dargestellt habe, auf
die Phantasie wirkt, da merkt man ganz leise, wie sich die
Physiognomien, ^ddie wirklichen Physiognomien der Kinder än-
dern, ^{wie}die wirklich kleinen Varianten in der körperlichen
Physiognomie auftreten, und dass zwischen dem siebenten

und neunten Lebensjahre das Kind sich innerlich sich so erfaßt, daß man sieht, es kommt in seine Gesichtsphysiognomie etwas Gesund-Aktives, nicht Nervös-Aktives hinein, etwas Gesund-Aktives hinein. Daß das eintritt, das ist von einer eminenten Wichtigkeit für das ganze Leben, denn durch dieses Eintreten eines Gesund-Aktiven Momentes in die Physiognomie, dadurch gelangt man dazu im späteren Leben auch Weltentliebe und Weltengefühl zu entwickeln, innerliche Heilkräfte gegen jede Art von Hypochondrie, überflüssige Kritikasterei und dergl. zu entwickeln. Eigentlich ist es schrecklich, wenn man als Erzieher und Lehrer es nicht erreicht, daß die Kinder auch äußerlich rein der Physiognomie nach mit dem neunten Lebensjahre etwas anderes sind als vorher. Sehen Sie, vor großen Schulklassen - meine ich - braucht man nicht zurückzuschrecken; dagegen müßte man, - o, ich kenne alle Einwände dagegen, wie ich überhaupt die Einwände gegen diese Dinge selber kenne und diese Dinge erst sage, nachdem ich die Einwände berücksichtigt habe; aber das muß man schon anstreben, daß man den Lehrer nicht wechselt, am besten die ganze Volksschule hindurch nicht wechselt, die erste Volksschulklasse einem Lehrer übergibt und diesen Lehrer aufrücken läßt in seiner Klasse soweit's nur überhaupt geht, am besten bis zum Schluß der Volksschule. Wie gesagt, ich kenne alle Einwände; aber dasjenige, was geleistet wird dadurch an intimen Zusammenwachsen mit der Schülerschaft, das wiegt alle Nachteile auf, denn dadurch gleichen sich auch ~~alle~~ diejenigen Dinge aus, die anfangs noch als Nachteile auftreten, durch die ja notwendige Unbekanntschaft mit der ganzen Individualität etwa einer Klasse,

die viele Schüler hat; die gleichen sich im Laufe der Zeit aus. Man wächst immer mehr und mehr zusammen mit seiner Klasse und lernt wirklich solche Dinge kennen, die sich beziehen auf so etwas, wie ich 's eben gesagt habe. Denn leicht ist es nicht, darauf zu kommen, diesen feinen Umschwung in der Physiognomie des Kindes zu bemerken.

Das ist es, sehen Sie, um was es sich handelt. Es handelt sich mir nicht darum, daß ich Ihnen theoretisch aus irgendeinem Grunde habe mitteilen wollen, man können jene seelisch-geistige Kraft des Menschen so verfolgen, daß man sie sieht in ihrem Zusammenhange mit dem Leiblichen, sondern darauf kommt es an, daß ~~das~~, hat man es einmal begriffen, daß der Mensch in dieser Weise eine Einheit ist, ^{es} ~~einem~~ gar keine Ruhe läßt, bis man es in jedem einzelnen individuellen Falle wirklich erschaut. Man schult sich dadurch erst, so etwas zu betrachten, wie die Menschen anders werden dadurch, daß man eben in entsprechender Weise sie entwickelt. Es darf ja vielleicht verraten werden, meine sehr verehrten Anwesenden, daß man sich sogar eine gewisse Beobachtungsgabe dafür aneignen kann, wie ein Mensch, ^{noch} wenn er alt geworden ist, zuhört. Man kann ganz gut einfach an der Physiognomie ablesen, ob der ganze Mensch zuhört, d.h. aufnimmt dasjenige, was er hört, mit Vorstellen, Fühlen und Wollen oder ob er bloß mit dem Vorstellen ~~und~~ oder bloß mit dem Vorstellen und Fühlen durchdrungen ist, zuhört, oder ob er als Choleriker es vielleicht auf seinem Willen wirken läßt. Es ist für den Pädagogen unter allen Umständen ganz besonders gut, wenn auch für das Leben überhaupt sich solche Beobachtungsgabe anerzieht, daß alles

das, was wir überhaupt im Leben uns aneignen, hilft uns, wenn es sich darum handelt K i n d e r weiter zu bringen. Es ist ja tatsächlich so, daß man, wenn man genötigt ist, wie ich es bei der "Waldorfschule" war, zu sehen, wie der Lehrer nach seiner Individualität wirkt, jede Klasse zusammen mit dem Lehrer ein Ganzes wird, was etwas anderes ist als die Summe der Kinder oder der Lehrer und die Kinder, sondern es wird ein Ganzes, und aus diesem Ganzen geht dann dasjenige hervor, was Entwicklung der Kinder ist. Das kann bei den einzelnen Lehrern wieder in der allerverschiedensten Weise sein und gleich gut sein. Man braucht durchaus nicht zu glauben, daß diese Dinge eindeutig sind, die ich eigentlich hier meine. Sie sind nicht eindeutig, sie sind so, daß sie sich durchaus individualisieren lassen, und man kann sagen: Derjenige, der neunjährige Knaben und Mädchen unterrichtet, kann sie in einer gewissen Weise gut unterrichten, - ein anderer ganz anders und unterrichtet sie auch gut, ebenso gut als ein anderer, denn da tritt auch eine vollständige Individualisierung ein.

So meine ich, daß es möglich ist, wirklich für die einzelnen Lebensjahre des Volksschülers herauszufinden a u s der Natur des Menschen Lehrplan und Lehrziele. Daher ist ein so großer Wert zu legen, daß der Pädagoge selber Herr in der Schule ist, - ~~er~~ wenn ich den Ausdruck "Herr" gebrauchen darf - daß nicht bestehen irgendwelche Normen, nach denen man sich zu richten hat, sondern daß der Pädagoge selber Herr der Schule ist, daß er erwächst nicht nur mit der Methodik, sondern daß er erwächst mit dem Plane der Schule, daß er erwachsen ist, ob er nun in einem Jahr die erste oder die achte Klasse unterrichtet,

mit der ganzen Konfiguration der Volksschule selber und
i m der ersten Klasse schon unterrichtet, daß i n dieser
Art des Unterrichts auch d i e A r t gegeben ist, wie
man darin in der achten Klasse unterrichten muß.

Nun, von diesen Dingen will ^{ich} dann weiter aus-
gehen übermorgen den Lehrplan im Detail zu charakterisieren
und die Lehrziele für die einzelnen Jahre rechtfertigen.
Es ist natürlich, meine sehr verehrten Anwesenden, daß in
einem gewissen Sinne heute, weil wir ja in einer materia-
listischen Kultur drinnenstecken, die im wesentlichen ~~aus~~
übergegangen ist auf unseren Lehrplan ^{und} unsere Lehrziele, daß
man heute diese Dinge gewissermaßen wie ein Ideal für die
Zukunft hinstellen kann, sie dann verwirklichen kann, so
weit es geht; wenn einmal irgendwo eine Lücke ist, wie im
württembergischen Schulgesetze, dann kann ^{man} in diese Lücke
gerade noch kompromissweise etwas hineinbringen. Aber es
handelt sich darum, daß solche Dinge doch eben aufgenommen
werden müssen; denn ich glaube, ~~denn~~ sie hängen zusammen
mit dem, was wir durchdringen müssen, damit wir über die
Misere hinauskommen, die sich in den Ereignissen der letz-
ten fünf bis sechs Jahren gezeigt hat.
