

✓ M 73

gedruckt

1  
M a n u s k r i p t  
-----  
Alle Rechte vorbehalten!

Der pädagogische Wert des Menschenerkenntnis

-----  
und der Kulturwert der Pädagogik  
-----

Mein Vorträge

von

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

gehalten in Arnheim (Holland)

vom 17. bis 24. Juli 1924  
-----

Sechster Vortrag  
-----

Arnheim, den 22. Juli 1924

Meine sehr verehrten Anwesenden !

Ergänzend zu dem, was ich gestern über die Lehrerkonferenzen der Seele der Schule, gesagt habe, möchte ich heute, bevor ich in der rein methodischen Auseinandersetzung weiterschreite, noch hinzufügen, dass wir den allergrössten Wert darauf legen müssen, mit der



Elternschaft unserer Waldorfschulkinder in völliger Harmonie, in vollem Einklänge dadurch zu stehen, dass wir in verhältnissmässig kurzen Zeiträumen Elternabende veranstalten, die dann von den im Orte anwesenden Eltern der Kinder besucht werden, mit denen das besprochen wird, was Absichten, Methoden, Einrichtungen der Schule sind - natürlich im allgemeinen vor der Elternversammlung, deren Wünsche dann auch, insofern sie sich in einer Versammlung zum Ausdruck bringen lassen, entgegengenommen werden. Dadurch hat man Gelegenheit, das was pädagogisch erreicht werden soll, wirklich herauszuarbeiten aus dem ganzen sozialen Milieu, aus dem es ja auch der Wirklichkeit nach herausstammt. Man hört als Lehrer das, was sich die Eltern vorstellen über die Erziehung der Kinder; und die Eltern hören (es wird bei uns auch immer mit einer grossen Ehrlichkeit und Unverhohlenheit gesprochen), was in der Schule vorgeht, wie man über die Erziehung und über die Zukunft der Kinder denkt, wie man darüber denkt, dass es notwendig ist, solche freien Erziehungsinstitute zu haben. Kurz, man steht mit den Eltern dadurch nicht nur in einem abstrakten Gedankeneinklänge, sondern man erreicht einen fortwährenden Kontakt mit den Eltern. Darauf müssen wir deshalb schon einen grossen Wert legen, weil wir keine andere Anlehnung haben. In einer Staatsschule ist ja alles abgezirkelt. Da weiss man mit einer grossen Bestimmtheit, was man für Lehrziele haben muss, man weiss, dass das Kind mit 9 Jahren z.B. soundso weit sein muss usw. Das ist alles genau bestimmt.

Bei uns unterliegt alles der freien Individualität des einzelnen Lehrers sogar. Was von der Leitung, insofern es auf mich ankommt, ausgehen wird, sind ja keine Direktionen, keine Richtungen. Wir haben überhaupt keine Direktion in der Schule, sondern der einzelne Lehrer ist in einem gewissen Sinne souverän. Was wir treiben, statt der Direktion, das ist Studium und Weiterkommen durch die Leh-



rerkonferenzen selber. Das ist ein Geist, der als ein konkreter Geist unter der Lehrerschaft lebt, der auch wirkt, der nicht tyrannisch ist, der nicht Sätze, Bestimmungen oder Programme gibt, aber der fortwährend weiterkommen will, fortwährend besser und besser die Einrichtungen und auch den Lehrgang treffen will. Unsere Lehrer können heute gar nicht wissen, was in fünf Jahren in der Waldorfschule gut ist; denn sie werden in diesen fünf Jahren sehr viel gelernt haben, und dann sollen sie nach fünf Jahren beurteilen, was gut oder was nicht gut ist. Deshalb ist es auch für das, was in der Waldorfschule getrieben wird, so unendlich gleichgültig, was pädagogische Reformvereine festsetzen, von dem sie meinen, dass es gut wäre für die Erziehung. So etwas kann man für die Erziehung ja nicht aus dem Verstande herausspinnen, das kann man sich nur erarbeiten. Und auf dieses E r a r b e i t e n kommt es für die Lehrerschaft an. Aber dadurch, dass wir in dieser Lage sind, dass wir im lebendigen Fluss leben mit allem, was wir wollen, dadurch brauchen wir eben eine andere Anlehnung, als eine gewöhnliche Schule sie hat in der Behörde, die über ihr steht und ihr ja sagt, was sie tun soll usw. W i r brauchen die Anlehnung an dasjenige soziale Element, aus dem die Kinder herausgewachsen sind. Wir brauchen die innige Anlehnung an die Eltern in bezug auf alle Fragen, die sich fortwährend ergeben, wenn man das Kind in der Schule hat; und man hat es ja in der Schule, indem es herauskommt aus dem Elternhaus.

wenn man der individuelle Einklang aber erzielt ist, dass sich der Lehrer, insofern als er sich an die Eltern anlehnt, womöglich noch mehr als die Eltern selber kümmert um das ganze Gedeihen des Kindes, - nicht bloss dass er die Eltern kommen lässt und Auskünfte gibt, aus denen man nicht viel machen kann, sondern der Lehrer muss am Elternabend auch noch sein Interesse fortsetzen in das Elternhaus hinein, - dann hat man in einem Kinde, wenn man es bekommt, wo es schulpflich-



71  
tig wird, also gegen das siebente Jahr hin, zunächst noch viel mehr, als man denkt: Man hat in ihm den Vater, die Mutter, andere Menschen aus der Umgebung, die stehen wie Schatten dahinter. Mit denen hat man es fast ebenso zu tun, wie mit dem Kinde selber, insbesondere auch in physiologisch-pathologischer Beziehung. Und das, alles muss der Lehrer sich erarbeiten, muss es zusammenschauen, um das Kind wirklich zu verstehen und vor allen Dingen um dasjenige verständnisvoll zu machen, was er in der Umgebung des Kindes zu tun hat. Und indem diese Brücke zum Elternhaus hinüber geschaffen wird, wird auch wieder eine Art sozialer Anlehnung, aber in freier, lebendiger Weise, herbeigeführt.

Man braucht auch das Elternhaus dazu, dass die Eltern dafür sorgen, dass ~~in~~ die selbstverständliche Autorität, die das Kind zum Lehrer haben muss, in nichts beeinträchtigt wird. Es muss da viel gearbeitet werden mit psychischen Verständnismitteln zwischen der Lehrerschaft und der Elternschaft. Und die Eltern wieder, indem sie den Lehrer kennenlernen - und ziemlich genau kennenlernen, müssen sich ganz abgewöhnen, auf den Lehrer eifersüchtig zu werden. Denn die meisten Eltern sind ja auf den Lehrer ihrer Kinder eifersüchtig. Sie empfinden es so, als ob der Lehrer ihnen das Kind wegnehmen will. Sobald aber dies vorhanden ist, kann man erzieherisch nicht mehr viel mit dem Kinde anfangen. Das kann jedoch in die richtige Situation hineingebracht werden, wenn der Lehrer es zugleich versteht, die richtige Anlehnung an das Elternhaus zu bekommen. - Das ist also das, was ich zu dem, was die Lehrerkonferenzen sein sollen, hinzufügen muss.

Dann aber handelt es sich wirklich darum, jene Momente im Leben des Kindes zu ~~zu~~ verstehen, die bedeutungsvoll für die Umgebung sind. Ich habe schon einen solchen angeführt, wo der Unterricht aus der vorherigen märchenhaften Bildlichkeit übergehen muss in das Lehren der Pflanzenwesen z.B. Dieser Zeitpunkt des Kindes liegt zwi-



sehen dem neunten und zehnten Jahre. Da zeigt das Kind etwas wie eine innere Unruhe, Es kommen allerlei Gefühle zum Vorschein, die einem sagen: was ist denn das mit dem Kinde? Das Kind weiss nicht, wie es um es steht; aber es hat eine innere Unruhe, es fragt allerlei. Was es fragt, das hat, seinem Inhalte nach, zumeist keine grosse Bedeutung; aber d a s s es fragt, dass es überhaupt so auftritt, das hat sehr wohl eine Bedeutung.

Was man nun in diesem Zeitpunkte mit dem Kinde in bezug auf das Verhältnis zu dem Kinde tut, das hat nun für das ganze Leben des Kindes eine grosse Bedeutung. Denn was ist es, was da in dem Kinde <sup>sitzt</sup> sitzt? und in jedem Kinde ~~wird~~ <sup>sitzt</sup> es, das nicht pathologisch ist. Bis dahin nimmt ein Kind, das nicht von aussen verdorben ist, die Autorität des Lehrers ganz von selbst an; denn jedem Erwachsenen gegenüber hat ein gesundes Kind, dem nicht allerlei Zeug vorgeredet worden ist, um es zu verderben, auch einen ganz gesunden Respekt. Es sieht zu ihm in naiver Weise wie zu einer selbstverständlichen Autorität hinauf. Denken Sie nur selbst an Ihre Kindheit zurück, was es heisst, gerade für das ganz junge Kind, sich sagen zu können: Du darfst das so machen wie Der - oder wie Die; das ist eine wertvolle Persönlichkeit. Man hat ja kein anderes Bedürfnis, als sich u n t e r eine Autorität zu stellen.

Das wird in einem gewissen Sinne zwischen dem neunten und zehnten Jahre etwas erschüttert, wird einfach erschüttert durch die Entwicklung der menschlichen Natur selber? Man muss das nur durchgreifend einsehen können. Die menschliche Natur kommt in diesem Zeitraume dazu, etwas ganz besonderes zu empfinden. Das kommt beim Kinde nicht ins Bewusstsein herauf, es lebt in unbestimmten Empfindungen und Gefühlen. Das Kind kann es auch nicht aussprechen, aber es ist da. Was sagt sich da das Kind, unbewusst? Vorher sagte es sich, seinen



Empfindungen nach: "Dass ist gut, wovon der Erzieher sagt, es sei gut; das ist böse, wovon er sagt, es sei böse; das ist richtig, wovon der Erzieher sagt, es sei richtig; das ist unrichtig, wovon er sagt, es sei unrichtig; das ist schön, was dem Erzieher gefällt, und wovon er sagt, dass es ihm gefällt; und das ist hässlich, was ihm nicht gefällt, und wovon er sagt, dass es hässlich ist." Da ist der Erzieher für das Kind die ganz selbstverständliche Norm. - In diesem Zeitpunkte nun, zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr, wird das innerlich etwas erschüttert. Das Kind beginnt sich, dem Gefühle nach, zu fragen: "Woher hat es denn Der - oder Die? wer ist denn für den Erzieher die Autorität? wo ist denn diese Autorität?" In diesem Moment beginnt ein innerlicher Drang beim Kinde, von dem sichtbaren Menschen aus, der bis dahin ein Gott für das Kind ist, durchzubrechen zu dem, was als übersinnlicher oder unsichtbarer Gott oder Göttlichkeit dahintersteht. Das muss man dem Kinde gegenüber einfach jetzt bewähren. Man muss jetzt so dem Kinde gegenüber treten, dass es das Gefühl bekommt: Der hat nach rückwärts, nach dem Uebersinnlichen hin, eine Anlehnung; der redet nicht willkürlich aus sich selbst heraus, der ist ein Missionar des Göttlichen.

Das muss man dem Kinde bemerklich machen. Aber wie? Durch Dozieren am allerwenigsten! Man kann es nur aussprechen, aber am wenigsten erreicht man durch Dozieren! Aber wenn man an das Kind herankommt, vielleicht auch irgendetwas sagt, was inhaltlich keine besondere Bedeutung hat, wenn man mit dem Kinde etwas spricht, das auch vielleicht inhaltlich keine Bedeutung hat, was aber mit einer solchen Stimmlage gesprochen wird, dass es sieht: Der - oder Die - haben ein Herz, und dieses Herz glaubt selbst an das, was dahinter steht, - dann kann man was erreichen. Dieses Drinnenstehen in der Welt muss man dem Kinde bemerklich machen, richtig bemerklich machen. Das Kind ist



schon so verständig, wenn es auch nicht abstrakt-rationalistisch aufnimmt, dass es kommt und fragt: "Ach, ich möchte gerne wissen, . . . Mit solchen Fragen kommen nämlich die Kinder in diesem Alter. Sagt man ihm jetzt: "Sieh einmal, von der Sonne empfangen ich das, was ich dir geben kann; wäre die Sonne nicht, so würde ich dir im Leben nichts geben können; wäre der Mond nicht, der das, was wir von der Sonne bekommen, göttlich bewahrt, während wir schlafen, so könnte ich dir auch nichts geben;" - dass man das sagt, seinem Inhalte nach, hat noch nicht viel Bedeutung; wenn man es aber mit einer solchen Wärme sagt, dass das Kind merkt, man liebt Sonne und Mond, dann führt man das Kind über diese Fragen hinüber und für die meisten Fälle über das Leben hinüber. Man muss wissen, dass diese krisenhaften Augenblicke im Leben des Kindes da sind. Dann wird man ganz von selbst das Gefühl

haben: Bis dahin hat man in Anlehnung an Fichte und Eiche, an Hahnenfuss und Löwenzahn, an die Sonnenblume und an das Veilchen von allerlei märchenhaften Wesen über die Natur geredet und dadurch das Kind zu einer geisthaften Welt hingeführt; jetzt aber ist der Zeitpunkt gekommen, wo man anfangen kann, Geschichten aus den Evangelien zu erzählen. Beginnt man damit, oder mit Katechismus-artigen Anweisungen, früher, so zerstört man etwas im Kinde; Beginnt man aber jetzt, wo der Durchbruch nach der ~~reife~~ geistigen Welt hin im Kinde beginnt, dann tut man etwas, was das Kind seiner ganzen Wesenheit nach verlangt. Ja, meine sehr verehrten Anwesenden, wo ist denn das Buch, worin der Pädagoge lesen kann, was "Pädagogik" ist? Das sind die Kinder selber! Man soll aus keinem andern Buche Pädagogik lernen als aus dem Buche, das aufgeschlagen vor einem liegt, und das die Kinder selber sind, aber man bedarf dazu eines umfänglichsten Interesses für jedes einzelne Kind, und man darf davon nicht abgelenkt werden! Darin hat der Pädagoge Schwierigkeiten, die er be-



wusst überwinden muss.

Nehmen wir nun an, der Pädagoge hat selbst Kinder. Dann hat er eine schärfere und stärkere Aufgabe, als wenn er keine Kinder hat. Er muss dann bewusster werden gerade auf diesem Gebiete, und er darf vor allen Dingen nicht die Meinung haben, alle Kinder müssten so werden, wie die seinigen, auch nicht im Unbewussten. Das muss er bei sich aufsuchen, dass im Unbewussten bei jedem, der Kinder hat, die Meinung vorhanden ist, dass alle Kinder so werden müssten, wie die seinigen.

Also es geht das, was man als Pädagoge aufnehmen muss, schon in die intimsten Fäden des Seelenlebens hinein. Und werden diese intimsten Fäden des Seelenlebens nicht ergriffen, dann steht man eben doch nicht so in der Klasse drinnen, dass man den vollen Zugang zu den Kindern und damit das volle Vertrauen der Kinder auch wirklich gewinnt. Es ist ein grosser, ein ungeheurer Schaden, wenn Kinder den Glauben bekommen können, dass andere die Lieblinge des Lehrers sind. Das muss unter allen Umständen absolut vermieden werden. Es ist aber auch wieder nicht so leicht zu vermeiden, als man gewöhnlich denkt; es wird aber vermieden, wenn man mit allen denjenigen Prinzipien in der Schule steht, die sich gerade aus anthroposophischer Menschenerkenntnis heraus ergeben können. Da bildet sich die Sache ganz von selber.

Und dann ist etwas, was insbesondere für das Thema, das ich diesem Vortrags-Zyklus gegeben habe, in Betracht kommt & etwas, was zusammenhängt mit der ganzen Welt- und Menschheitbedeutung des Pädagogischen. Es ist ja durchaus in dem Wesen des Menschlichen gelegen, dass der Lehrer, der so viel mit Kindern zu tun hat und so wenig eigentlich gewöhnlich ausserhalb des Schulmässigen in seiner Sphäre leben kann, Anlehnung braucht an die Welt, dass er herausgucken muss in die Welt. Warum werden denn die Lehrer leicht so vertrocknete Ha-



turen? Sie werden es, weil sie sich eigentlich immer hinunterbewegen müssen auf das Niveau des Kindes. Man sollte eigentlich gar nicht humoristisch werden über den Lehrer, der unter den gewöhnlichen Unterrichtsbegriffen vertrocknet. Nun, welche Gefahr davorliegt, dessen kann sich insbesondere der anthroposophische Lehrer bewusst werden. Denn, wenn die Geschichtsauffassung des gewöhnlichen Lehrers nach und nach diejenige des "Lehrbuches" wird, und das wird sie ja nach ein paar Jahren, wenn er unterrichtet, - ja, wo soll er denn eine Geschichtsauffassung hernehmen? wo soll er menschheitliche Ideen hernehmen? wie kann es da also anders sein? Und die Zeit, die er dann neben dem Unterricht noch hat, verbringt er so, dass er sich "erholt". Aber die großen Weltfragen spielen dann manchmal nur in einem höchst kringelartigen Politischen eine Rolle. Das seelische Leben aber dringt dabei nicht hinaus in die Auffassung, die man haben muss, wenn man ein Mensch von dreissig oder vierzig Jahren ist. Und man erhält sich nicht frisch und lebendig, wenn man glaubt, in den Erholungstunden am besten Karten zu spielen, oder dass man etwas tut, was gar nicht mit dem geistigen Leben zusammenhängt.

Beim anthroposophischen Lehrer ist das der Fall, dass er nun in der Anthroposophie drinnen steht, dass ihm von da aus eine Weltperspektive immer weiter und weiter gezeichnet wird, sodass er, indem er in der Anthroposophie drinnen steht, seinen Gesichtskreis immer erweitert bekommt. Wie diese Dinge aufeinanderwirken, zeigt sich sehr leicht. Es zeigt sich dadurch, dass der begeistertste Anthroposoph, wenn er z.B. Geschichtslehrer wird, sofort in die Tendenz verfällt, nun in die Geschichtsauffassung Anthroposophie hineinzutragen und eigentlich statt Geschichte - Anthroposophie zu lehren. Das ist auch wiederum etwas, was man versuchen muss zu vermeiden. Es wird durchaus vermieden, wenn der, der auf der einen Seite seine Kinder, auf



der andern die Anthroposophie hat, nun auch noch genötigt ist, von der Schule dann Brücken hinüberzuschlagen zum Elternhaus. Wenn Anthroposophie auch angewandte Menschenerkenntnis und angewandtes Menschenverständnis wird: man muss Notwendigkeiten im Leben einsehen.

Wie denkt man heute oftmals gerade unter dem Einflusse von Reformgedanken, ja, von Revolutionsgedanken über das Erziehungswesen? Ich will jetzt gar nicht auf das eingehen, was man in sozialistischen Kreisen sagt, sondern auf das, was in gutbürgerlichen Kreisen darüber gedacht wird. Da ist ja der Gedanke entstanden, man müsse hinaus aus der Stadt, aufs Land, um dort, abgesondert von der Stadt, eine Schar Kinder zu erziehen; nur dort könnten sie sich „natürlich“ entwickeln usw.äsw. Aber wie steht denn ein solcher Gedanke in einer Gesamtweltauffassung drinnen? Doch eigentlich so, dass man seine eigene Ohnmacht erkennt! Denn es handelt sich nicht darum, etwas auszudenken, wie man fern von aller Welt eine Anzahl Kinder nach seinem Kopfe entwickeln kann, sondern wie man mitten drinnen im sozialen Milieu, wo man steht, die Kinder Mensch sein lassen kann. Man muss also die Stärke aufnehmen, den Kindern das Leben nicht zu nehmen, wenn sie nun doch einmal in ihrem sozialen Milieu drinnen stehen. Diesen Mut muss man durchaus haben. Das ist etwas, was mit der Weltbedeutung der Pädagogik zusammenhängt.

Aber dann muss man tief davon überzeugt sein, dass *W e l t* in die Schule hineinragen muss. *W e l t* muss es sein, die in der Schule auf kindhafte Weise weiterlebt. Daher werden wir nicht versuchen, wenn wir auf dem Boden einer gesunden Pädagogik stehen, allerlei Arbeiten auszudenken, die nur für die „Kinder“ sein sollen. So sollen die Kinder z.B. flechten, sollen allerlei Zeug ausführen, was ja doch nicht im Leben drinnen steht, was man bloss für die Kinder aussinnt, damit man sie beschäftigt. Das kann niemals in einer guten



Weise in die Entwicklung des Kindes eingreifen. Sondern was man in der Schule als "Spiele" treibt, muss ein unmittelbares Abbild des Lebens sein. Alles muss aus dem Leben heraus sein, nichts soll ausgedacht sein. Daher sind - so guten Willen man auch darin findet - diejenigen Dinge, die etwa durch Fröbel oder andere in die Erziehung der kleinen Kinder gekommen sind, nicht in der wirklichen Entwicklung der Kinder gelegen, sondern sie sind aus unserm rationalistischen Zeitalter heraus ausgedacht. Und nichts "Ausgedachtes" sollte in der Schule wirken.

Vor allem muss ein geheimes Gefühl dafür vorhanden sein, dass überall das **L e b e n** in die Erziehung hineinragt. In dieser Beziehung kann man ganz merkwürdige <sup>W</sup>Erfahrung machen. Ich habe Ihnen davon gesprochen, dass man dem Kinde, das eben den Zahnwechsel durchgemacht hat, malend oder zeichnend den Weg zum Schreiben ebnen soll. Das Schreiben, das ein abstrakt gewordenes Zeichnen ist, soll sich aus dem malenden Zeichnen oder dem zeichnenden Malen heraus entwickeln. Aber man soll dabei wirklich berücksichtigen, dass das Kind ein ästhetisch empfindendes Wesen ist, dass in ihm ein richtiger kleiner Künstler steckt. Nun kann man eine Erfahrung machen, die ganz interessant ist. Man kann einen ganz guten Lehrer in die Klasse hinstellen, der sich für die Dinge, die ich jetzt auseinandergesetzt habe, ganz gut einsetzt, der begeistert dafür ist, der da sagt: man muss alle <sup>früheren</sup> ~~höheren~~ Erziehungsmethoden einfach wegschaffen und muss in die <sup>erziehen</sup> ~~ser~~ Weise erzählen! Jetzt beginnt die Sache mit dem malenden Zeichnen oder zeichnenden Malen. Die Farbtöpfe und die Pinsel sind da, und die Kinder nehmen die Pinsel in die Hand. Jetzt kann man die Erfahrung machen: der Lehrer begreift lange nicht, was eine "leuchtende" und eine nicht-leuchtende Farbe ist! Er ist schon zu alt geworden dazu. Das Kind aber kommt ungeheuer leicht dahinter, es hat eine wunderbare



Beweglichkeit, diesen Unterschied zwischen einer leuchtenden und nicht-leuchtenden Farbe zu verstehen. Darüber kann man die merkwürdigsten Erfahrungen machen. Ich habe einmal Gelegenheit gehabt, einem ausgezeichneten Chemiker zu erzählen, dass wir bestrebt waren, im Goetheanum die Malereien mit leuchtenden Farben herzustellen, und zwar durch Pflanzenfarben. Da sagte der Betreffende: Aber das können wir ja heute schon viel besser machen; wir haben ja heute schon die Mittel, um Farben herzustellen, die, wenn es dunkel wird, anfangen zu schillern. Der Betreffende verstand gar nicht, was man sagte: er dachte es gleich "chemisch". - Die Erwachsenen haben heute oft keinen Sinn für eine "leuchtende" Farbe. Die Kinder haben ihn. Es geht alles wunderbar, mit wenigen Worten, wenn man nur aus der kindlichen Natur abliest, was das Kind schon hat. Aber die Anleitung muss verständnisvoll sein, muss selber künstlerischen Sinn haben; dann kommt das Kind leicht in alles hinein, wo man es hineinbringen will.

Aber es kommt das alles nur dann zustande, wenn man ein tiefes Gefühl dafür hat, dass die Schule das j u n g e L e b e n ist, das "alte" Leben muss man dann kennen. Daher muss man eine Empfindung dafür haben, was man tun kann und was nicht. - Es möge mir niemand übel nehmen, was ich sagen werde. Es ist mir z.B. auf dem Gebiete der anthroposophischen Pädagogik im vorigen Jahre passiert, dass gezeigt werden sollte, was ja in unsere Pädagogik so tief hineingestellt ist: Eurhythmie vor der Öffentlichkeit. Sie wurde gezeigt, aber folgendes wurde gemacht. In einem Orte wurden zuerst Kinder vorgeführt mit dem, was sie in der Schule an Eurhythmie gelernt haben; und nachher erst wurde eine künstlerische Eurhythmie-Vorstellung veranstaltet. Es wurde also nicht gezeigt: "das ist Eurhythmie", sodass sich die Leute erst das Verständnis erworben hatten: also das ist Eurhythmie, und so wird sie in die Schule hineingebracht. Sondern dadurch, dass



man zuerst die Kinder-Eurhythmie vorausschickte, stand diese so da, dass man überhaupt nicht wusste: warum denn? Stellen Sie sich vor, es hätte keine Malerei gegeben, und man würde auf einmal anfangen und zeigen, dass die Kinder mit Farben anfangen zu schmieren. Ebenso konnten die, welche nicht in der anthroposophischen Bewegung stehen, gestern in der Kindervorstellung sehen, was man mit der Anthroposophie und der Eurhythmie will. So etwas hat nur eine Bedeutung, wenn Eurhythmie zuerst als Kunst vorgeführt wird, weil man daran sieht: so steht sie im Leben, und diese Bedeutung hat sie im Künstlerischen. Dann wird man auch die Bedeutung der Eurhythmie für die Schule erkennen, Andernfalls wird man sagen: man hat heute viele Marotten im Leben, - und man wird die Eurhythmie auch als eine solche Marotte ansehen.

Das sind die Dinge, die dazu führen müssen, nicht nur wiederum im alten Sinne kleingeistig in der Pädagogik vorzuarbeiten, sondern ein wenig g r o s s g e i s t i g zu arbeiten, die Schule anzuschliessen an das Leben, nicht sie herauszustellen aus dem Leben. Das ist ebenso wichtig, als irgendeine sehr gescheite Methode über Erziehung auszudenken. Denn immer wieder muss ich betonen: auf G e s i n n u n g kommt es an und auf E i n s i c h t. Gewiss, dass nicht alles gleich vollkommen sein kann, muss auch wieder verstanden werden. Ich bitte also durchaus, mir nicht Übelzunehmen, was ich jetzt gesagt habe, auch nicht auf anthroposophischer Seite. Ich anerkenne alles, was, wie hier, mit solcher Opferwilligkeit getan wird. Aber wenn man es nicht in solcher Weise besprechen würde, dann könnte folgendes sein. Weil dort, wo starkes Licht ist, auch starke Schatten sind, so würden dort, wo man sich bemüht, die Dinge zu vergeistigen, auch die schlimmsten Schatten entstehen. Da ist die Gefahr nämlich nicht kleiner als im gewöhnlichen Philisterium, sondern grösser. Und das haben wir überhaupt nötig, wenn wir dem gewachsen sein wollen,



was immer komplizierter und komplizierter im Leben an uns herankommt: dass wir wachsam und aufmerksam werden auf das, was das Leben vom Menschen verlangt. Wir haben heute nicht mehr jene deutlichen Traditionen, welche die frühere Menschheit weitergeführt hat. Wir können uns nicht mehr bekleiden mit dem, was die Vorfäter für richtig gefunden haben; wir müssen unsere Kinder zu eigenem Urteil heranerziehen können. Dazu müssen wir unsere Begriffe aus derjenigen Engheit, die sie angenommen haben, herausführen, und müssen drinnen stehen im ganzen lebendigen Leben und Weben der Welt. Wir dürfen also nicht wieder, wie man es früher getan hat, dazu kommen, "einfache" Begriffe zu finden, mit denen man weite Gebiete des Lebens erklären will. Die meisten Dinge auf diesem Gebiete werden ja doch so gemacht, dass man, wenn man auch nicht pedantisch sein will, mit glatten Begriffen die Dinge zu charakterisieren versucht so, wie es einmal in einer griechischen Philosophenschule gegangen ist, wo man erklären sollte, was ein Mensch ist; da kam nämlich die Erklärung zustande: ein Mensch ist ein lebendiges Wesen, das auf zwei Beinen steht und keine Federn hat. Manche Definitionen, die heute gegeben werden, sind ganz nach diesem Muster. Und am nächsten Tage, nachdem jemand scharf nachgedacht hatte, was in diesem verhängnisvollen Wort steht, brachte er eine gerupfte Gans mit; denn das war "ein Wesen, das auf zwei Beinen steht und keine Federn hat", und nun hatte er gemeint, das sei ein Mensch. Das ist nur der radikale Fall von dem, was Sie z.B. bei Goethe angeführt finden, wo der kleine Junge im Goetz von Berlichingen anfängt, Geographie zu erzählen, wo er auf seinen Heimatort kommt, er beschreibt diesen aus dem Lehrbuche, beschreibt dann einen Menschen, der sich in diesem Heimatort entwickelt, und keine Ahnung hat, dass dies - sein Vater ist. Er kennt also vor lauter Gelehrsamkeit seinen eigenen Vater nicht, denn er hat es aus dem Buche gelernt. Die



Dinge gehen ja noch nicht so weit, wie ich es einmal in Weimar erlebt habe, wo ja auch Zeitungen erscheinen. Aber sie werden eben so gemacht wie es an kleinen Orten gewöhnlich geschieht: man nimmt die Zeitungen aus grösseren Orten, nimmt dann die Schere und schneidet die Nachrichten heraus, die man in seinem eigenen Blatt bringen will. So lasen wir einmal in Weimar am 22. Januar eine Notiz: "Gestern ging über unsere Stadt ein heftiges Gewitter nieder." Es war eine Notiz, die aus den "Leipziger Nachrichten" übernommen war.

Dergleichen geschieht im Leben, und wir sind ja immer von solchen Dingen umspinnen. Man theoretisiert in abstrakten Begriffen. Man treibt z. B. Relativitäts-Theorie und kommt dabei zu der Ansicht, dass es gleich ist, ob man sich in einem Automobil nach Osterbeek begibt - oder ob Osterbeek einem entgegenkommt. Wenn aber jemand einen Wirklichkeitsschluss ziehen würde, so müsste er sagen: wenn das Automobil in Ruhe ist, dann nutzt es sich nicht ab, und der Chauffeur wird nicht müde; im andern Falle findet das Gegenteil statt. Wenn jemand so denkt, dann wird er, ohne jede Linie und Bewegung zu vergleichen, aus dem Innern heraus erkennen, was sein eigenes Wesen dadurch verändert, dass es in Bewegung ist, und nicht in Ruhe. Bei der heute üblichen Denkungsart ist es kein Wunder, dass man eine Relativitätstheorie herausbekommt, wenn man den Blick auf das wendet, was "an sich" ist. Geht man aber auf die Wirklichkeit zurück, dann wird man sehen, dass es nicht stimmt mit dem, was man aus den blossen "Relationen" sich ausdenkt. Wir leben heute, ob wir gelehrt oder gescheit sind, fortwährend eigentlich über der Wirklichkeit; wir leben in Vorstellungen, die wir uns gemacht haben, ähnlich wie der kleine Junge im Goetz von Berlichingen, der seinen Vater nicht kennt, trotzdem er ihn im Lehrbuche beschrieben hat. Wir leben nicht in der unmittelbaren Wirklichkeit.



Das müssen wir aber in die Schule hineinbringen :  
der unmittelbaren Wirklichkeit gegenüberzustehen. Das können wir aber,  
wenn wir vor allen Dingen den Menschen und den ganzen Zusammenhang des  
Menschen wirklich erkennen. Deshalb muss ich immer wieder und wieder  
sagen: Man kann leicht den Satz aufstellen, an das Kind dürfe nur das  
jenige als sogenannter "Anschauungsunterricht" herangebracht werden,  
was das Kind schon verstehen kann. Aber dabei kommen furchtbare Trivi-  
vialitäten zustande. Ich habe schon die Rechenmaschine erwähnt. Be-  
denken Sie aber einmal das folgende: Ich nehme mit acht Jahren etwas  
an, verstehe es gar nicht; ich weiss nichts anderes, als dass es der  
Lehrer eben sagt. Aber ich liebe den Lehrer. Der ist für mich eine  
selbstverständliche Autorität. Weil Der es gesagt hat, deshalb nehme  
ich es an und präge es mir tief ins Herz hinein. Ich verstehe es auch  
noch nicht mit fünfzehn Jahren. Aber mit fünfunddreissig Jahren bringt  
das Leben etwas an mich heran, was wie aus wunderbaren Geistestiefen  
eben das heraufbringt, was ich damals mit acht Jahren nicht begriffen  
habe, was ich nur auf die Autorität des geliebten Lehrers hin ange-  
nommen habe; und weil dieser die Autorität für mich war, deshalb  
musste es wahr sein. Jetzt bringt das Leben etwas an mich heran, und  
da geht etwas mir blitzartig auf - und jetzt verstehe ich jenes frühe-  
re Erlebnis. Die ganze Zeit über hat es in einem gesessen, und jetzt  
bringt das Leben die Möglichkeit, es zu verstehen. - Das ist für  
den Menschen etwas ungeheuer Verpflichtendes. Und eigentlich müsste  
man sagen: Wehe dem Menschen, der nicht die Augenblicke haben kann,  
wo aus seinem eigenen Innern das heraufkommt, was er früher auf Auto-  
rität hin angenommen hat und jetzt erst verstehen kann! Man soll eben  
dem Menschen nicht das entziehen, was später enthusiastischer aus dem  
eigenen Innern herauf in das Leben eingreifen kann.



Aber noch etwas. Ich sagte, man soll den Kindern zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife nicht Moralgebote geben, sondern man soll dafür sorgen, dass ihnen das Gute deswegen gefällt, weil es dem Lehrer gefällt, und dass ihnen das Schlechte missfällt, weil es dem Lehrer missfällt. Auf Sympathie mit dem Guten, Antipathie mit dem Bösen soll für die zweite Lebensperiode alles gebaut sein. Dann sitzen die moralischen Gefühle tief in der Seele; dann ist vorhanden moralisches Wohlgefallen mit dem Guten, moralisches Missfallen mit dem Schlechten. Jetzt kommt die Geschlechtsreife heran. Wie in den ersten sieben Lebensjahren das Gehen, in den zweiten sieben Jahren die Sprache, so wächst jetzt mit der Geschlechtsreife in den dritten sieben Lebensjahren das Denken zu seiner vollen Bedeutung aus. Es wird selbständig. Das wird es eigentlich erst mit der Geschlechtsreife. Da werden wir erst richtig urteilsfähig. Haben wir nun in dem Zeitpunkte, wo wir anfangen, uns aus innerlichem Drang heraus Gedanken zu machen, in uns Gefühle in der angedeuteten Weise, dann haben wir für das Gedankenleben eine gute Grundlage, und dann bilden wir selbst das Urteil aus: Dies hat mir ja gefallen, dazu bin ich pflichtgebunden; und jenes hat mir missfallen, und meine Pflicht ist es, das zu unterlassen. Und es ist das Bedeutsame, das dies eintritt: dass die Pflicht selbst herauswächst aus Gefallen und Missfallen, dass Pflicht nicht eingepflicht wird, sondern eben aus Gefallen und Missfallen herauswächst. Denn das ist der Ausgang der wahren Freiheit in der Menschenseele. Darin erlebt man die Freiheit, dass das Moralische der tiefste eigene Impuls der individuellen Menschenseele ist. Hat man das Kind in selbstverständlicher Autorität an das Moralische herangeführt, sodass das Moralische für es in der Gefühlswelt lebt, dann arbeitet sich die Pflicht nach der Geschlechtsreife aus dem eigenen Innern des Menschen heraus. Das ist



das Gesunde. Da führen wir die Kinder in der rechten Weise hin zu dem, was individuelles Freiheitsleben ist. - Warum haben das die Menschen heute nicht? Sie haben es nicht, weil sie es nicht haben können, weil ihnen vor der Geschlechtsreife eingepflichtet wird, was "gut" und "böse" ist, was sie tun oder lassen sollen. Aber ein Moralunterricht, der nicht die richtige Stufenfolge berücksichtigt, verödet den Menschen, macht ihn so, als ob in ihm ein Skelett von Moralgeboten wäre und daran aufgehängt die verschiedenen Lebensverrichtungen - wie Kleider an einem Kleiderständer.

Soll das alles einheitlich im Leben sein, so muss ein ganz anderer Gang in der Erziehung vor sich gehen. Man muss wissen, wie das Kind ein anderes ist von der Geburt bis zum Zahnwechsel, ein anderes zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife, und ein anderes zwischen Geschlechtsreife und dem 21. Lebensjahr. Warum tut das Kind etwas in der Zeit bis zum siebenten Lebensjahr? Weil es nachahmen will. Da will es das tun, was seine Umgebung macht. Das muss aber auch Leben haben, muss in lebendiger Regsamkeit übergehen können. Dazu kann man nun sehr viel tun, wenn man das Kind daran gewöhnt, das, was es von der Umgebung empfängt, in Dankbarkeit zu empfinden. D a n k b a r - k e i t ist die Grundtugend des Kindes von der Geburt bis zum Zahnwechsel. Wenn es jedem, der in der Aussenwelt zu ihm in irgendeiner Beziehung steht, so gegenüberstehen kann, dass es an ihm sieht, wie er in Dankbarkeit dem entgegenkommt, was er von der Aussenwelt empfängt; wenn das Kind gegenüber allem, was es an der Aussenwelt empfindet und was es nachahmen will, solche Gebärden sieht, die in dieser Richtung der Dankbarkeit gehen, dann tut man sehr viel zum richtigen moralischen Halt des Menschen. Dankbarkeit ist das, was in diesen ersten sieben Lebensjahren hineingehört.



Hat man so in der ersten Lebensperiode im Kinde die Dankbarkeit entwickelt, dann entwickelt man leicht das, was nun zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre alles Handeln beherrschen muss: die L i e b e. Das ist die Tugend für das zweite Lebensalter. Und nach der Geschlechtsreife entwickelt sich aus dem, was man zwischen Zahnwechsel und Geschlechtsreife in Liebe erlebt hat, als der innerste der menschlichen Impulse erst die P f l i c h t. Und dann wird Richtschnur für das Leben das, was Goethe einmal so schön hingestellt hat, wo er fragt: "Was ist Pflicht? Wo man l i e b t, was man sich selbst befiehlt!" Dazu müssen wir gebracht werden. Wir werden aber nur dazu gebracht, wenn die Stufenfolge vorhanden ist: Dankbarkeit - Liebe - Pflicht.

Wir haben vor einigen Tagen gesehen, wie Dinge aus einer früheren Lebensperiode in die späteren hinübertreten. Auf eine Frage hin habe ich über die Dinge gesprochen. Jetzt möchte ich darauf aufmerksam machen, dass das auch sein Gutes hat, dass es da sein muss. Es ist nicht etwa gemeint, dass nun die Dankbarkeit mit dem siebenten Jahre oder die Liebe mit dem vierzehnten aufhören soll. Aber das ist ja gerade das Geheimnis des Lebens: was sich in einer Epoche entwickelt, das kann metamorphosiert, gesteigert und verändert sich in die späteren Epochen hinüberleben. Und wir würden das Gute einer Epoche in die späteren Epochen nicht hinüberleben können, wenn nicht auch die Möglichkeit bestünde, das Schlechte hinüberzuleben. Nur muss die Erziehung dafür sorgen, dass die Kraft, die im Menschen ist, um etwas aus einer früheren in eine spätere Epoche hinüberzuleben, für das Gute verwendet wird. Dann müssen wir aber dazu das <sup>n</sup>anwenden, was ich gestern sagte. Bei einem Kinde ist z. B. durch pathologische Untergründe die Möglichkeit vorhanden, dass es später im Leben moralisch schwach wird. Wir sehen: es gefällt ihm nicht recht das Gute, es missfällt ~~ihnen~~



ihm nicht recht das Schlechte; es will nicht recht vorwärts kommen. Dann versuchen wir das zu verwerten, was in jeder Menschennatur liegt wir versuchen, weil es die Liebe zwischen dem siebenten und dem vierzehnten Jahre nicht recht entwickeln kann, es erst recht auf die Dankbarkeit hin zu entwickeln, recht viel Dankbarkeit gegenüber der selbstverständlichen Autorität herauf zu erziehen; dann bessert sich die Sache auch mit der Liebe. Kennt man die Dinge in der menschlichen Natur, dann geht man gar nicht so vor, dass man sagt: "dem Kinde fehlt die Liebe für das Gute, die Antipathie für das Böse; ich muss ihm das eintrichtern!" Das kann man nicht. Aber die Sache kommt von selbst, wenn man dann die Dankbarkeit entwickelt. Daher muss man wissen, <sup>was</sup> ~~ist~~ in der moralischen Lebensentfaltung die Dankbarkeit gegenüber der Liebe für eine Rolle spielt: dass Dankbarkeit in den ersten Lebensjahren eine selbstverständliche Folge der menschlichen Natur ist, und dass Liebe dasjenige ist, was in der ganzen menschlichen Organisation seelisch tätig ist, bevor es sich ausserlich-körperlich in der Geschlechtsreife auslebt. Denn was sich dann draussen geltend macht, ist ja zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahr tiefstes Wachstums- und Wesensprinzip des Menschen; es ~~Wes~~ und lebt ja im Innern. Da ist es ja tatsächlich so, - das darf ich wohl hier sagen, wo diese Dinge aus den Grundlagen heraus besprochen werden sollen - : Wenn der Lehrer einmal eingesehen hat, was eine Pädagogik ist, die auf wirklicher Menschenerkenntnis fusst, wenn er auf der einen Seite drinnen steht in einem solchen pädagogischen Wirken, und wenn er auf der andern Seite drinnen steht in der Pflege der anthroposophischen Weltanschauung, dann wirkt das Eine auf das Andere. Denn der Lehrer muss in der Schule so wirken, dass er voraussetzen muss: die Liebe wirkt innerlich in dem Kinde, die dann ausserliche Liebe wird in der Sexualität. Der anthroposophische Pädagoge kommt dann an diejenige Stätte, wo seine Welt-



anschauung, die Anthroposophie, gepflegt wird. Er hört hier von denen, die soetwas schon wissen können, aus der Initiationsweisheit heraus: Der Mensch besteht aus physischem Leib, ätherischem Leib, astralischem Leib und Ich; zwischen dem siebenten und vierzehnten Jahre arbeitet am physischen Leib vorzugsweise der ätherische Leib, der astralische Leib taucht in den physischen Leib und ätherischen Leib unter, wenn die Geschlechtsreife eintritt. Aber wer diese Dinge durchschaut, wer eben immer bei dem, was er wahrnimmt, ein Mehreres wahrnimmt, das Geistige ausser dem Physischen wahrnimmt und, wenn es getrennt wirkt, auch getrennt wahrnehmen kann, der vernimmt schon vom elften, zwölften Lebensjahre ab bei Knaben, wie im Astralischen mittlont der tiefere Ton, der dann erst herauskommt bei der Geschlechtsreife. Im Astralischen klingt schon unten dieser Ton mit. Und ebenso tritt die den Menschen geschlechtsreifmachende Eigentümlichkeit auch beim weiblichen <sup>elften</sup> Geschlecht schon im ~~zehnten~~, zwölften Lebensjahre im astralischen Leib auf.

Diese Dinge sind da, und nimmt man sie real, dann verbreiten sie Licht über das Leben. Da kann man wirklich ganz besondere Erfahrungen machen. Ich möchte mit solchen Erfahrungen nicht zurückhalten. - Im Jahre 1906 hielt ich in Paris für einen verhältnismässig kleinen Kreis eine Anzahl Vorträge über Anthroposophie. Ich hatte aber diesem Kreise gemäss meine Vorträge eingerichtet, und zwar mit Rücksicht darauf sie gehalten, dass in diesem Kreise Literaten waren, Schriftsteller, Künstler u.A., die ganz besondere Fragen in diesem Zeitalter hatten. Seither ist es ja wieder anders geworden. Damals aber war so Etwas in den Fragen, für die sich der Mensch interessierte - der Mensch, der also früh morgens aufsteht und die Ansicht hat: Ich gehöre der Gesellschaft an, die sich für Literaturgeschichte, für die Geschichte des Künstlerischen u.s.w. interessiert; wenn man der



Gesellschaft angehört, trägt man eine Kravatte von dieser Form, und seit dem und dem Jahre geht man zu den Tees nicht mehr im Frack oder Smoking. Das weiss man, wenn dann beim Diner darüber gesprochen wird usw. Und abends geht man dann ins Theater zu denjenigen Stücken, die mit dem Zeitproblem zusammenhängen. Die sogenannten Dichter machen auch dann solche Stücke. Zuerst ist es ein Mensch mit tiefem inneren Sinn, aus dessen Herzen in aufrichtiger, ehrlicher Weise die grossen Probleme herauswachsen. Es ist zuerst ein Strindberg, nachher kommen dann die, welche einen Strindberg für das grössere Publikum popularisieren. Und so wurde, als ich diese Pariser Vorträge hielt, jenes Problem viel besprochen, das kurz vorher den tragisch zu nehmenden Weininger in den Selbstmord getrieben hatte. Das Problem, das bei Weininger in "Geschlecht und Charakter" in so kindlich grossartiger Weise zum Vorschein kommt, war Tagesproblem. Nachdem ich die Dinge, die dafür zum Verständnis notwendig waren, erörtert hatte, führte ich aus, dass ja bei jedem Menschen ein Geschlecht vorliegt im äusseren physischen Leibe, dass er aber das andere Geschlecht in seinem ätherischen Leibe an sich trägt; sodass man also davon sprechen muss: die Frau ist "Mann" in bezug auf den ätherischen Leib, und umgekehrt ist der Mann in seinem ätherischen Leib "Weib". Daher ist der Mensch, wenn man ihn in seiner Totalität nimmt, zweigeschlechtig; er trägt das andere Geschlecht an sich? - Da ich nun wirklich in die Möglichkeit versetzt bin, zu beobachten, wie dann die Menschen, wenn so etwas gesagt wird, aus ihren astralischen Leibern heraus anfangen zu schauen, wie sie plötzlich fühlen, dass sich ein Problem ihnen gelöst hat, an dem sie lange gekaut haben, dann sieht man so etwas von plötzlichem Unruhigwerden - aber in angenehmer Weise Unruhigwerden auf dem Stuhle. Wo die grossen Probleme da sind, nicht die geringfügigen Lebensempfindungen bloss, sondern wo wirklich auch



ein - wenn auch oftmals nur "Smoking"-Enthusiasmus da ist, da sieht man dann doch wieder, wie Erlösungen aus dem Menschen herauskommen.

So sieht der anthroposophische Lehrer dann auf die grossen Probleme hin immer als auf das, was ihn wiederum so machen kann, dass er menschlich bleibt in seinem Lebensalter, wenn er in die Schule hieintritt, dass er nicht vertrocknet, was ihn frisch und lebendig erhält. Es ist eben etwas ganz anderes, ob man immer nur das vor sich hat, was in den Schulbüchern steht, und es den Kindern beizubringen hat, oder aus dem <sup>s</sup>heraustritt und nun als Mensch den grossen Weltperspektiven gegenübersteht. Da trägt man das, was man in sich selber aufnimmt, in die Atmosphäre hinein, mit der man die Klasse beim Unterrichtstritt betritt.

- - - - -