

Vorträge über Erziehung

Die Bände von 293 bis 311.

- GA 293 Allgemeine Menschenkunde (18 Beiträge)
- GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches (16 Beiträge)
- GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und L (19 Beiträge)
- GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage (7 Beiträge)
- GA 297 Idee und Praxis der Waldorfschule (15 Beiträge)
- GA 297a Erziehung zum Leben (11 Beiträge)
- GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule (25 Beiträge)
- GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen (7 Beiträge)
- GA 300a Konferenzen mit den Lehrern (20 Beiträge)
- GA 300b Konferenzen mit den Lehrern II (8 Beiträge)
- GA 300c Konferenzen mit den Lehrern III (10 Beiträge)
- GA 301 Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen (18 Beiträge)
- GA 302 Menschenerkenntnis und Unterrichts... (9 Beiträge)
- GA 302a Erziehung und Unterricht aus Menschenerke (10 Beiträge)
- GA 303 Die gesunde Entwicklung des Menschwesens (18 Beiträge)
- GA 304 Erziehungs- und Unterrichtsmethoden ... (11 Beiträge)
- GA 304a Anthroposophische Menschenkunde und Pädago (11 Beiträge)
- GA 305 Die geistig-seelischen Grundkräfte ... (17 Beiträge)
- GA 306 Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte (11 Beiträge)
- GA 307 Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung (17 Beiträge)
- GA 308 Die Methodik des Lehrens und die Lebens... (6 Beiträge)
- GA 309 Anthroposophische Pädagogik und ihre Vorau (8 Beiträge)
- GA 310 Der pädagogische Wert der Menschenerkenntn (11 Beiträge)
- GA 311 Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen de (9 Beiträge)

*Rudolf Steiner about the **social** question, the **social** Organism and a proper **social** understanding*

*Project „Real Peacework eAkademie“ – Internationale eFriedensschule
eInstitut für individuelle Friedensarbeit & Zukunftsgestaltung
Erhalte die Grundlage und die Werkzeuge für Frieden und Harmonie mit dir und mit der Welt / in der Welt
Schultestrasse 14
4020 Linz, Austria*

*eMail: real.peacework@gmail.com
Skype: [liverightrightnow](#)*

*www.realpeacework-akademie.info/linz
www.liveyourquest.com/
www.panorama-film.ch*

*www.MayorsforPeace.org
www.omaep.com*

*“Alliance ‘Future’: spiritual, economical & social recovery of the Ukraine”
<https://www.facebook.com/groups/274048676101167/>*

*“Alliance ‘Future’: spiritual, economical and social recovery of the Ukraine”
<https://www.facebook.com/groups/274048676101167/>*

GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#	Beitragstitel
1	<u>ZUR EINFÜHRUNG Aus der Ansprache zur Eröffnungsfeier der Freien Waldorfschule mit Geleitworten von Marie Steiner</u>
2	<u>ERSTER VORTRAG</u>
3	<u>ZWEITER VORTRAG</u>
4	<u>DRITTER VORTRAG</u>
5	<u>VIERTER VORTRAG</u>
6	<u>FÜNFTER VORTRAG</u>
7	<u>SECHSTER VORTRAG</u>
8	<u>SIEBENTER VORTRAG</u>
9	<u>ACHTER VORTRAG</u>
10	<u>NEUNTER VORTRAG</u>
11	<u>ZEHNTER VORTRAG</u>
12	<u>ELFTER VORTRAG</u>
13	<u>ZWÖLFTER VORTRAG</u>
14	<u>DREIZEHNTER VORTRAG</u>
15	<u>VIERZEHNTER VORTRAG</u>
16	<u>ANHANG Ansprache am Vorabend des Kurses Stuttgart, 20. August 1919</u>
17	<u>ANMERKUNGEN ZU DIESER AUSGABE</u>
18	<u>LITERATURHINWEIS</u>

ZUR EINFÜHRUNG

Aus der Ansprache zur Eröffnungsfeier der Freien Waldorfschule mit Geleitworten von Marie Steiner

«Allgemeine Menschenkunde», diesen Titel wählte Rudolf Steiner für den ersten pädagogischen Vortragszyklus, den er den Lehrern der neu zu begründenden Freien Waldorfschule hielt. Denn auf die allseitige Kenntnis des Menschenwesens, nicht nur des irdischen, sondern auch des verborgenen seelischen und geistigen Menschen baut er seine Erziehungskunst auf. Und für die Welt der nach Urbildern gestalteten physischen Erscheinungsformen will er wache Bewusstseinsbildung erzielen durch diese Erziehungsmethode, die mit dem lebendigen ewigen Wesenskern im Menschen rechnet und mit dem Wandel der Erscheinungen im natürlichen und geschichtlichen Werden.

«Diese neue Schule», so sagte er in seiner Ansprache zur Eröffnungsfeier, «soll wirklich hineingestellt werden in dasjenige, was gerade in unserer Gegenwart und für die nächste Zukunft von der Entwicklung der Menschheit gefordert wird. Und wahrhaftig, alles dasjenige, was zuletzt aus solchen Voraussetzungen heraus einläuft in das Erziehungs- und Unterrichtswesen, es stellt sich dar als eine dreifache heilige Pflicht.»

Und er fährt fort: «Was wäre schliesslich alles Sich-Fühlen und Erkennen und Wirken in der Menschengemeinschaft, wenn es sich nicht zusammenschliessen könnte in der heiligen Verpflichtung, die sich gerade der Lehrer, der Erzieher auferlegt, indem er in seiner besonderen sozialen Gemeinschaft mit dem werdenden, dem aufwachsenden Menschen, mit dem kindlichen Menschen einen im allerhöchsten Sinne so zu nennenden Gemeinschaftsdienst einrichtete!

Alles dasjenige, was wir schliesslich vom Menschen und von der Welt wissen können, recht fruchtbar wird es erst, wenn wir es lebendig überführen können in diejenigen, die die soziale Welt gestalten werden, wenn wir nicht mehr mit unserer physischen Arbeit dabei sein können.

Alles das, was wir künstlerisch vollbringen können, es wird doch erst ein Höchstes, wenn wir es einlaufen lassen können in die grösste Kunst, in der uns nicht totes Kunstmaterial, wie Ton und Farbe, übergeben ist, in der uns unvollendet der lebendige Mensch übergeben ist, den wir bis zu einem gewissen Grade künstlerisch, erzieherisch, zum vollendeten Menschen machen sollen. Und ist es nicht schliesslich eine höchste, heilige, religiöse Verpflichtung, das Göttlich-Geistige, das ja in jedem Menschen, der geboren wird, neu erscheint und sich offenbart, in der Erziehung zu pflegen? Ist dieser Erziehungsdienst nicht religiöser Kult im höchsten Sinne des Wortes? Müssen nicht alle unsere heiligsten, gerade dem religiösen Fühlen gewidmeten Menschheitsregungen zusammenfließen in dem Altardienst, den wir verrichten, indem wir heranzubilden versuchen im werdenden Kinde das sich als veranlagt offenbarende Göttlich-Geistige des Menschen!

Lebendig werdende Wissenschaft!

Lebendig werdende Kunst!

Lebendig werdende Religion!

Das ist schliesslich Erziehung, das ist schliesslich Unterricht. – Wenn man das Unterrichten und das Erziehen in diesem Sinne auffasst, dann ist man nicht geneigt, leichtfertig Kritik zu üben an dem, was von anderer Seite her als Prinzipien, als Absichten und Grundsätze für die Erziehungskunst aufgestellt wird. Allein mir scheint nicht, dass jemand in richtiger Art gerade dasjenige durchschauen kann, was die Gegenwartskultur der Unterrichtskunst auferlegt, der nicht gewahr werden kann, wie notwendig in unserer Zeit eine vollständige geistige Erneuerung ist, der nicht durchdringend erkennen kann, wie in der Zukunft einfließen muss in das, was wir als Lehrer und Erzieher tun, ein ganz anderes, als was gedeihen kann in der Sphäre dessen, was man heute nennt. Wird doch heute der Lehrer, der zukünftig den Menschen bilden soll, eingeführt in die Gesinnung, in die Denkweise der gegenwärtigen Wissenschaft! Nie ist es mir

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

eingefallen, diese gegenwärtige Wissenschaft in abfälliger Weise abzukanzeln. Ich bin von voller Schätzung durchdrungen für alles, was diese gegenwärtige Wissenschaft mit ihrer gerade auf Naturerkenntnis gegründeten Wissenschaftsgesinnung und Wissenschaftsmethode an Triumphen für die Menschheitsentwicklung erreicht hat und was sie in der Zukunft noch erreichen wird. Aber gerade deshalb - so scheint es mir - wird das, was aus der gegenwärtigen Wissenschafts- und Geistesgesinnung herausfließt, nicht fruchtbar übergehen können in die Erziehungs- und Unterrichtskunst, weil die Grösse der gegenwärtigen Wissenschafts- und Geistesgesinnung in etwas anderem liegt als in der Menschenbehandlung und in Einsicht in das menschliche Herz, in das menschliche Gemüt. Man kann mit dem, was aus der gegenwärtigen Geistesgesinnung herausquillt, großartige technische Fortschritte machen. Man kann damit auch in sozialer Beziehung eine freie Menschheitsgesinnung entwickeln, aber man kann nicht, so grotesk das heute noch der Mehrzahl der Menschen klingen mag, mit einer Wissenschaftsgesinnung, die auf der einen Seite allmählich zur Überzeugung gekommen ist, das menschliche Herz sei eine Pumpe, der menschliche physische Leib sei ein mechanischer Betrieb -, man kann nicht mit den Gefühlen und Empfindungen, die aus dieser Wissenschaft herausfließen, sich selber so beleben, dass man künstlerischer Erzieher des werdenden Menschen sein kann. Unmöglich ist es, gerade aus dem heraus, was unsere Zeit so groß macht in der Beherrschung der toten Technik, die lebendige Kunst des Erziehens zu entwickeln. Da muss ein neuer Geist in die Menschheitsentwicklung eingreifen, der Geist eben, den wir durch unsere Geisteswissenschaft suchen. Der Geist, der davon hinwegführt, in dem lebendigen Menschen den Träger von Pumpe und Sauginstrumenten, einen Mechanismus zu sehen, der nur nach naturwissenschaftlichen Methoden begriffen werden kann. Es muss in die Geistesgesinnung der Menschheit die Überzeugung einziehen, dass Geist in allem Naturdasein lebt, und dass man diesen Geist erkennen kann.

Und so haben wir versucht in dem Kursus, der vorangegangen ist unserer Waldorf-Unternehmung, und der für die Lehrer bestimmt war, eine Anthropologie, eine Erziehungswissenschaft zu begründen, die eine Erziehungskunst, eine Menschheitskunde werden kann, welche aus dem Toten das Lebendige im Menschen wiedererweckt. Das Tote - und das ist das Geheimnis unserer gegenwärtigen absterbenden Kultur -, das Tote, es macht den Menschen wissend, es macht den Menschen einsichtig, wenn er es aufnimmt als Naturgesetz; aber es schwächt sein Gemüt, aus dem die Begeisterung hervorgehen soll, gerade im Erziehen. Es schwächt den Willen. Es stellt den Menschen nicht harmonisch in das ganze, gesamte soziale Dasein hinein. Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit auszuströmen, als Arbeit, die insbesondere übergeht auf das Lebendige, auf den werdenden Menschen. Wir brauchen eine neue Wissenschaftsgesinnung. Wir brauchen einen neuen Geist in erster Linie für alle Erziehungs-, für alle Unterrichtskunst...

Die Überzeugung, dass der Ruf, der aus der Entwicklung der Menschheit herauströmt, für unsere gegenwärtige Zeit einen neuen Geist fordert, und dass wir diesen neuen Geist vor allen Dingen in das Erziehungswesen hineintragen müssen, diese Überzeugung ist es, die den Bestrebungen der Waldorfschule, die nach dieser Richtung hin ein Musterbeispiel sein sollte, zugrunde liegt. Und versucht ist worden zu hören, was unbewusst in den Forderungen gerade der Besten liegt, die in der jüngsten Vergangenheit sich abgemüht haben, für eine Gesundung, für eine Regenerierung der Erziehungs-, der Unterrichtskunst zu wirken...

Da fragt sich der einsichtige Pädagogiklehrer: Können wir auch verstehen, was für Kräfte spielen in der Menschennatur, die fast mit jedem Monat, jedenfalls aber mit jedem Jahr uns ein anderes geistig-seelisch-leibliches Antlitz zuwendet? Solange wir keine wirkliche Geschichtswissenschaft haben - so sagen diese Pädagogen -, so lange können wir auch nicht wissen, wie der einzelne Mensch sich entwickelt. Denn der einzelne Mensch stellt in sich konzentriert dasjenige dar, was die ganze Menschheit im Laufe ihres geschichtlichen Werdens darstellt.

Solche Leute fühlen, dass im Grunde genommen die gegenwärtige Wissenschaft versagt, wenn sie etwas sagen soll über jene großen Gesetze, die durch die Geschichte walten, und wenn man im gegenwärtigen Zeitpunkt ergreifen sollte dasjenige, was für uns herausquillt aus diesen großen, umfassenden geschichtlichen Gesetzen der Menschheitsentwicklung. Würde man den einzelnen Menschen verstehen wollen aus der Beschaffenheit der Nahrungsmittel, die er aufnimmt vom ersten Atemzuge an bis zum Tode hin, so würde man etwas höchst Törichtes anstreben; aber in der Geschichte, in dem Begreifen der ganzen Menschheitsentwicklung verhält man sich heute im Grunde so.

Beim Menschen muss man wissen, wie zum Beispiel solch ein physiologischer Vorgang eingreift in die Entwicklung, wie es der Zahnwechsel ist. Man muss wissen, was da alles leiblich an Geheimnisvollem vorgeht aus einer ganz neuen Physiologie, die die gegenwärtige Wissenschaft noch nicht hat. Man muss aber auch wissen, was seelisch diesen Umschwung begleitet. Man muss die Metamorphosen der Menschennatur kennen. Da, beim einzelnen Menschen, wird man wenigstens nicht leugnen, wenn man auch ohnmächtig ist, es zu erkennen, dass der Mensch aus seinem innersten Wesen heraus Metamorphosen, Umschwünge erlebt. Im geschichtlichen Werden der ganzen Menschheit gibt man so etwas nicht zu. Dieselben Methoden werden angewendet für das Altertum, für das Mittelalter, für die neuere Zeit. Darauf lässt man sich nicht ein, dass große Sprünge in der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit vor sich gehen. Indem wir zurückblicken in das geschichtliche Werden, finden wir einen letzten Sprung im 15. Jahrhundert. Alles das, was in der neueren Zeit Empfinden, Vorstellen, Wollen der Menschheit geworden ist, so wie wir es jetzt kennen, hat erst seinen

intimen Charakter in der zivilisierten Menschheit seit dem 15. Jahrhundert angenommen. Und diese zivilisierte Menschheit unterscheidet sich von der des 10. oder 8. Jahrhunderts etwa so, wie sich das Kind als zwölfjähriges unterscheidet von dem Kinde, das noch nicht das siebente Jahr erreicht hat. Und das, was als ein Umschwung sich vollzogen hat im 15. Jahrhundert: aus dem Innersten des Menschheitswesens ging es hervor, wie hervorgeht aus der innersten Menschennatur die gesetzmässige Entwicklung des Zahnwechsels. Und alles das, in dem wir heute leben im 20. Jahrhundert - jenes Streben nach Individualität, das Streben nach sozialer Gestaltung, das Streben nach Ausgestaltung der Persönlichkeit -, es ist nur eine Folge desjenigen, was die inneren Kräfte der Geschichte heraufgetragen haben seit dem angedeuteten Zeitpunkt.

Wir können nur verstehen, wie der Mensch sich hineinstellen will in die Gegenwart, wenn wir verstehen den Gang, den die Menschheitsentwicklung in der gekennzeichneten Art genommen hat...

Wer die werdende Generation durchschaut, der bekommt ein deutliches Gefühl davon: Die Menschen sind mit dem, was sie arbeiten, mit dem, was sie denken und empfinden, mit dem auch, was sie für die Zukunft anstreben als Erwachsene, aus dem Schosse der Geschichte aufgestiegen. Und das, was heute Berufe sind, was heute Staatsgefüge ist, wohin sich heute die Menschen stellen können: das ist ja aus diesen Menschen selbst entsprungen! Das hängt ja nicht als eine Äußerlichkeit diesen Menschen an! Man kann gar nicht fragen: Soll man den Menschen mehr für das Menschenwesen erziehen oder mehr für den äußeren Beruf? Denn richtig angesehen, ist schliesslich doch beides ein und dasselbe!

Können wir heute ein lebendiges Verständnis entwickeln von dem, was draussen die Berufe, die Menschen sind, dann entwickeln wir auch das Verständnis für das, was die vorhergehenden Generationen, die heute noch leben und Berufe haben, heraufgetragen haben aus dem Mutterschosse der Menschheit bis in die Gegenwart herein.

Mit der Trennung von Erziehung zum Menschen und Erziehung zum Beruf reichen wir nicht aus, wenn wir als Lehrer, als Erzieher empfinden sollen. Da muss in uns etwas leben, was äußerlich nicht sichtbar ist, nicht in einem Beruf, nicht in einem Staatsgefüge, nirgends im Äußeren. Da muss in uns dasjenige leben, was erst die nachfolgenden Generationen auf den äußeren Plan des Lebens

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

bringen werden. Da muss in uns ein prophetisch wirkendes Zusammengewachsensein leben mit der kommenden Entwicklung der Menschheit. Mit diesem Zusammengewachsensein steht und fällt das erzieherisch-künstlerische Fühlen und Denken und Wollen einer Lehrerwelt. dass fließen kann in die Lehrerwelt dasjenige, was man über den werdenden Menschen wissen kann, wie ein seelisch-geistiges Lebensblut, das, ohne erst Wissen zu sein, Kunst wird, dahin muss eine lebendige Pädagogik und Didaktik der Gegenwart streben. Und von dieser lebendigen Didaktik kann allein dasjenige ausgehen, was in das kindliche Herz, in das kindliche Gemüt, in den kindlichen Intellekt eingehen soll...

Uns liegt gar nichts daran, unsere Prinzipien, den Inhalt unserer Weltanschauung dem werdenden Menschen beizubringen. Wir streben nicht danach, eine dogmatische Erziehung zu bewirken. Wir streben danach, dass dasjenige, was wir durch die Geisteswissenschaft haben gewinnen können, lebendige Erziehungstat werde. Wir streben an, in unserer Methodik, in unserer Didaktik das zu haben, was aus der lebendigen Geisteswissenschaft als seelische Menschenbehandlung hervorgehen kann. Aus der toten Wissenschaft kann nur Wissen kommen, aus der lebendigen Geisteswissenschaft wird Methodik, wird Didaktik, wird Handgriffliches im geistig-seelischen Sinne hervorgehen, dass wir lehren, dass wir erziehen können, das streben wir an! ...

Aber ehrlich werden wir es einhalten, was wir gelobt haben: dass die verschiedenen religiösen Bekenntnisgesellschaften, die von sich aus den Religionsunterricht erteilen sollen, ihre Weltanschauungsprinzipien in unsere Schule hineinragen können. Wir wollen nur abwarten, ob ebensowenig, wie wir im geringsten stören werden dasjenige, was so als Weltanschauung hineingetragen werden soll in unsere Schule, dasjenige gestört wird, was wir, in bescheidenster Weise vorläufig nur, als eine Kunst hineinragen wollen. Denn wir wissen: Früher wird die Menschheit verstehen müssen, dass aus einer geistigen Weltanschauung heraus Erziehungskunst im pädagogischen, methodischen, didaktischen Sinne entstehen kann, bevor sie eine richtige Einsicht in Weltanschauungsfragen und ihre gegenseitigen Beziehungen haben wird. Also eine Weltanschauungsschule werden wir nicht begründen. Eine erziehungs-künstlerische Schule werden wir uns bemühen, mit der Waldorfschule zu schaffen.»

Den Vorträgen über allgemeine Menschenkunde folgten diejenigen über Methodik und Didaktik des Erziehens und anschliessend daran ein in freier Aussprache ablaufendes Seminar*. Mit diesen drei Serien wäre die Grundlage der Erziehungskunst Rudolf Steiners unserer in seelischer und materieller Not versinkenden Menschheit als rettendes Heilmittel übergeben.

- - -

* Siehe: und «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge». Rudolf Steiner Gesamtausgabe, Bibl.-Nrn. 294 und 295.

ERSTER VORTRAG

Meine lieben Freunde, wir kommen mit unserer Aufgabe nur zurecht, wenn wir sie nicht bloß betrachten als eine intellektuell-gemütliche, sondern als eine im höchsten Sinne moralisch-geistige; und daher werden sie es begreiflich finden, dass wir, indem wir heute diese Arbeit beginnen, uns zunächst besinnen auf den Zusammenhang, den wir gerade durch diese unsere Tätigkeit gleich im Anfang herstellen wollen mit den geistigen Welten. Wir müssen uns bewusst sein bei einer solchen Aufgabe, dass wir nicht arbeiten bloß als hier auf dem physischen Plan lebende Menschen; diese Art, sich Aufgaben zu stellen, hat ja gerade in den letzten Jahrhunderten besonders an Ausdehnung gewonnen, hat fast einzig und allein die Menschen erfüllt. Unter dieser Auffassung der Aufgaben ist dasjenige aus Unterricht und Erziehung geworden, was eben gerade verbessert werden soll durch die Aufgabe, die wir uns stellen. Daher wollen wir uns im Beginne dieser unserer vorbereitenden Tätigkeit zunächst darauf besinnen, wie wir im einzelnen die Verbindung mit den geistigen Mächten, in deren Auftrag und deren Mandat jeder einzelne von uns gewissermaßen wird arbeiten müssen, herstellen. Ich bitte Sie daher, diese einleitenden Worte aufzufassen als eine Art Gebet zu denjenigen Mächten, die imaginierend, inspirierend, intuitierend hinter uns stehen sollen, indem wir diese Aufgabe übernehmen.

Meine lieben Freunde! Es obliegt uns, die Wichtigkeit unserer Aufgabe zu empfinden. Wir werden dies, wenn wir diese Schule als mit einer besonderen Aufgabe ausgerüstet wissen. Und da wollen wir unsere Gedanken wirklich konkretisieren, wir wollen unsere Gedanken wirklich so gestalten, dass wir das Bewusstsein haben können, dass etwas Besonderes mit dieser Schule ausgeführt wird. Wir werden das nur, wenn wir gewissermaßen nicht in das Alltägliche versetzen dasjenige, was mit dieser Schulbegründung getan worden ist, sondern wenn wir es als einen Festesak der Weltenordnung betrachten. In diesem Sinne möchte ich als erstes geschehen lassen, dass ich hier im Namen des guten Geistes, der führen soll die Menschheit aus der Not und dem Elend heraus, im Namen dieses guten Geistes, der die Menschheit führen soll zu der höheren Stufe der Entwicklung in Unterricht und Erziehung, den allerherzlichsten Dank ausspreche denjenigen guten Geistern gegenüber, die unserem lieben Herrn Molt den guten Gedanken eingegeben haben, in dieser Richtung und an diesem Platze für die Weiterentwicklung der Menschheit dasjenige zu tun, was er mit der Waldorfschule getan hat. Ich weiß, er ist sich bewusst, dass man dasjenige, was man für diese Aufgabe tun kann, heute doch nur mit schwachen Kräften tun kann. Er sieht die Sache so an; aber er wird gerade dadurch, dass wir mit ihm vereint die Grösse der Aufgabe und den Moment, in dem sie begonnen wird, als einen feierlichen in die Weltenordnung hineingestellt empfinden, er wird gerade dadurch mit der rechten Kraft innerhalb unserer Mitte wirken können. Von diesem Gesichtspunkte aus, meine lieben Freunde, wollen wir unsere Tätigkeit beginnen. Wir wollen uns selbst alle betrachten als Menschenwesenheiten, welche das Karma an den Platz gestellt hat, von dem aus nicht etwas Gewöhnliches, sondern etwas geschehen soll, was bei den Mittuenden die Empfindung eines feierlichen Weltenaugenblickes in sich schliesst.

Meine lieben Freunde, das erste, womit wir beginnen wollen, müssen Auseinandersetzungen sein über unsere pädagogische Aufgabe, Auseinandersetzungen, zu denen ich heute eine Art von Einleitung zu Ihnen sprechen möchte. Unsere pädagogische Aufgabe wird sich ja unterscheiden müssen von den pädagogischen Aufgaben, die sich die Menschheit bisher gestellt hat.

Nicht aus dem Grunde wird sie sich unterscheiden sollen, weil wir in eitlem Hochmut glauben, dass wir gerade von uns aus gewissermaßen eine neue pädagogische Weltenordnung beginnen sollen, sondern weil wir aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus uns klar darüber sind, dass die aufeinanderfolgenden Entwicklungsepochen der Menschheit dieser Menschheit immer andere Aufgaben stellen werden. Eine andere Aufgabe hatte die Menschheit in der ersten, eine andere in der zweiten bis herein in unsere fünfte nachatlantische Entwicklungsepoche. Und es ist nun einmal so, dass dasjenige, was in einer Entwicklungsepoche der Menschheit getan werden soll, dieser Menschheit erst zum Bewusstsein kommt, einige Zeit nachdem diese Entwicklungsepoche begonnen hat.

Die Entwicklungsepoche, in der wir heute stehen, hat in der Mitte des 15. Jahrhunderts begonnen. Heute kommt gewissermaßen aus den geistigen Untergründen heraus erst die Erkenntnis, was gerade in Bezug auf die Erziehungsaufgabe innerhalb dieser unserer Epoche getan werden soll. Die Menschen haben bisher, selbst wenn sie mit dem allerbesten Willen pädagogisch gearbeitet haben, noch im Sinne der alten Erziehung gearbeitet, noch im Sinne derjenigen der vierten nachatlantischen Entwicklungsepoche. Vieles wird davon abhängen, dass wir von vornherein uns einzustellen wissen für unsere Aufgabe, dass wir verstehen lernen, dass wir uns für unsere Zeit eine ganz bestimmte Richtung zu geben haben; eine Richtung, die nicht deshalb wichtig ist, weil sie absolut für die ganze Menschheit in ihrer Entwicklung gelten soll, sondern weil sie gelten soll gerade für unsere Zeit. Der Materialismus hat außer dem anderen noch das hervorgebracht, dass die Menschen kein Bewusstsein haben von den besonderen Aufgaben einer besonderen Zeit. Als allererstes aber, bitte, nehmen Sie das in sich auf, dass besondere Zeiten ihre besonderen Aufgaben haben.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Sie werden zur Erziehung und zum Unterricht Kinder zu übernehmen haben, allerdings Kinder schon eines bestimmten Alters, und Sie werden ja dabei bedenken müssen, dass Sie diese Kinder übernehmen, nachdem sie schon in der allerersten Epoche ihres Lebens die Erziehung, vielleicht oftmals die Misserziehung der Eltern durchgemacht haben. Vollständig erfüllt wird dasjenige, was wir wollen, doch erst werden, wenn wir einmal so weit sind als Menschheit, dass auch die Eltern verstehen werden, dass schon in der ersten Epoche der Erziehung besondere Aufgaben der heutigen Menschheit gestellt sind. Wir werden manches, was verfehlt worden ist in der ersten Lebensperiode, doch noch ausbessern können, wenn wir die Kinder zur Schule bekommen.

Wir müssen uns aber ganz stark durchdringen von dem Bewusstsein, aus dem heraus wir, jeder einzelne, unseren Unterricht und unsere Erziehung auffassen.

Vergessen Sie nicht, indem Sie sich Ihrer Aufgabe widmen, dass die ganze heutige Kultur, bis in die Sphäre des Geistigen hinein, gestellt ist auf den Egoismus der Menschheit. Betrachten Sie unbefangen das geistigste Gebiet, dem sich der Mensch heute hingibt, betrachten Sie das religiöse Gebiet und fragen Sie sich, ob nicht unsere heutige Kultur gerade auf dem religiösen Gebiet hingeeordnet ist auf den Egoismus der Menschen. Typisch ist es gerade für das Predigtwesen in unserer Zeit, dass der Prediger den Menschen angreifen will im Egoismus. Nehmen Sie gleich dasjenige, was den Menschen am tiefsten erfassen soll: die Unsterblichkeitsfrage, und bedenken Sie, dass heute fast alles, selbst im Predigtwesen, darauf hingeeordnet ist, den Menschen so zu erfassen, dass sein Egoismus für das Übersinnliche ins Auge gefasst wird. Durch den Egoismus hat der Mensch den Trieb, nicht wesenlos durch die Pforte des Todes hindurchzugehen, sondern sein Ich zu erhalten. Dies ist ein, wenn auch noch so verfeinerter, Egoismus. An diesen Egoismus appelliert heute in weitestem Umfange auch jedes religiöse Bekenntnis, wenn es sich um die Unsterblichkeitsfrage handelt. Daher spricht vor allen Dingen das religiöse Bekenntnis so zu den Menschen, dass es meistens das eine Ende unseres irdischen Daseins vergisst und nur Rücksicht nimmt auf das andere Ende dieses Daseins, dass der Tod vor allen Dingen ins Auge gefasst wird, dass die Geburt vergessen wird.

Wenn auch die Dinge nicht so deutlich ausgesprochen werden, so liegen sie doch zugrunde. Wir leben in der Zeit, in der dieser Appell an den menschlichen Egoismus in allen Sphären **bekirnpft** werden muss, wenn die Menschen nicht auf dem ab: **icgcz1ea** Wege der Kultur, auf dem sie heute gehen, immer mehr und mehr abwärts gehen sollen. Wir werden uns immer mehr und mehr bewusst werden müssen des anderen Endes der menschlichen Entwicklung innerhalb des Erdendaseins: der Geburt. Wir werden in unser Bewusstsein die Tatsache aufnehmen müssen, dass der Mensch sich entwickelt eine lange Zeit zwischen dem Tod und einer neuen Geburt, dass er innerhalb dieser Entwicklung an einen Punkt gelangt ist, wo er für die geistige Welt gewissermaßen stirbt, wo er unter solchen Bedingungen in der geistigen Welt lebt, dass er dort nicht mehr weiterleben kann, ohne in eine andere Daseinsform überzugehen. Diese andere Daseinsform bekommt er dadurch, dass er sich umkleiden lässt mit dem physischen und Ätherleib. Dasjenige, was er bekommen soll durch die Umkleidung des physischen und Ätherleibes, könnte er nicht bekommen, wenn er sich in gerader Linie in der geistigen Welt nur weiterentwickeln würde. Indem wir daher das Kind von seiner Geburt an nur mit physischen Augen anblicken dürfen, wollen wir uns dabei bewusst sein: auch das ist eine Fortsetzung. Und wir wollen nicht nur sehen auf das, was das Menschendasein erfährt nach dem Tode, also auf die geistige Fortsetzung des Physischen; wir wollen uns bewusst werden, dass das physische Dasein hier eine Fortsetzung des Geistigen ist, dass wir durch Erziehung fortzusetzen haben dasjenige, was ohne unser Zutun besorgt worden ist von höheren Wesen. Das wird unserem Erziehungs- und Unterrichtswesen allein die richtige Stimmung geben, wenn wir uns bewusst werden: Hier in diesem Menschenwesen hast du mit deinem Tun eine Fortsetzung zu leisten für dasjenige, was höhere Wesen vor der Geburt getan haben.

Man wird heute, wo die Menschen in ihren Gedanken und Empfindungen den Zusammenhang verloren haben mit den geistigen Welten, oftmals in abstrakter Art um etwas gefragt, was eigentlich als Frage einer geistigen Weltauffassung gegenüber keinen rechten Sinn hat. Man wird gefragt, wie man die sogenannte vorgeburtliche Erziehung leiten soll. Es gibt viele Menschen, die nehmen heute die Dinge abstrakt; wenn man die Dinge konkret nimmt, kann man das Fragen in gewissen Gebieten nicht in beliebiger Weise weitertreiben. Ich habe einmal das Beispiel erwähnt: Man sieht auf einer Strasse Furchen. Da kann man fragen: Woher sind sie? - Weil ein Wagen gefahren ist. - Warum ist der Wagen gefahren? - Weil die, die darin sitzen, einen bestimmten Ort erreichen wollten. - Warum wollten sie einen bestimmten Ort erreichen? - Einmal hört in der Wirklichkeit die Fragestellung auf. Bleibt man im Abstrakten, so kann man immer weiter fragen: warum? Man kann das Rad des Fragens immerfort weiter drehen. Das konkrete Denken findet immer ein Ende, das abstrakte Denken läuft mit dem Gedanken immer endlos wie ein Rad herum. So ist es auch mit den Fragen, die über nicht so naheliegende Gebiete gestellt werden. Die Menschen denken über Erziehung nach und fragen über die vorgeburtliche Erziehung. Aber, meine lieben Freunde, vor der Geburt ist das Menschenwesen noch in der Hut über dem Physischen stehender Wesenheiten. Denen müssen wir die unmittelbare einzelne Beziehung überlassen zwischen der Welt und dem einzelnen Wesen. Daher hat die vorgeburtliche Erziehung noch keine Aufgabe für das Kind selbst. Die vorgeburtliche Erziehung kann nur eine unbewusste Folge desjenigen sein, was die Eltern, insbesondere die Mutter, leisten. Verhält sich die Mutter bis zu der Geburt so, dass sie in sich selbst zum Ausdruck bringt dasjenige, was im rechten Sinn moralisch und intellektuell das Richtige ist, so wird ganz von selbst das, was sie in fortgesetzter Selbsterziehung vollbringt übergehen auf das Kind. Je weniger man daran denkt, das Kind, schon bevor es das Licht der Welt erblickt, zu erziehen, und je mehr man daran denkt, selbst ein entsprechend rechtes Leben zu führen, desto besser wird es für das Kind sein. Die Erziehung kann erst ansetzen, wenn das Kind wirklich eingegliedert ist in die Weltenordnung des physischen Planes, und das ist dann, wenn das Kind beginnt die äußere Luft zu atmen.

Wenn nun das Kind auf den physischen Plan herausgetreten ist, dann müssen wir uns bewusst sein, was eigentlich für das Kind geschehen ist im Übergang von einem geistigen zu einem physischen Plan. Sehen Sie, da müssen wir vor allen Dingen uns bewusst werden, dass sich das Menschenwesen wirklich aus zwei Gliedern zusammensetzt. Bevor das Menschenwesen die physische Erde betritt, wird eine Verbindung eingegangen zwischen dem Geist und der Seele; dem Geist, insofern wir darunter verstehen dasjenige, was in der physischen Welt heute noch ganz verborgen ist und was wir anthroposophisch-geisteswissenschaftlich nennen: der Geistesmensch, der Lebensgeist, das Geistselbst. Mit diesen drei Wesensgliedern des Menschen ist es ja so, dass sie gewissermaßen in der übersinnlichen Sphäre vorhanden sind, zu der wir uns nun hindurcharbeiten müssen, und wir stehen zwischen dem Tod und einer neuen Geburt schon in einer gewissen Beziehung zu Geistesmensch, Lebensgeist und Geistselbst. Die Kraft, die von dieser Dreieinheit ausgeht, die durchdringt das Seelische des Menschen: Bewusstseinsseele, Verstandes- oder Gemütsseele und Empfindungsseele.

Und wenn Sie betrachten würden das Menschenwesen, das sich anschickt, nachdem es durchgegangen ist durch das Dasein zwischen Tod und neuer Geburt, in die physische Welt hinunterzusteigen, dann würden Sie das eben charakterisierte Geistige zusammengebunden finden mit dem Seelischen. Der Mensch steigt gewissermaßen als Geistseele oder Seelengeist aus einer höheren Sphäre in das irdische Dasein. Mit dem irdischen Dasein umkleidet er sich. Wir können ebenso dieses andere Wesensglied, das sich mit dem eben gekennzeichneten verbindet, charakterisieren, wir können sagen: Da unten auf der Erde wird der Geistseele entgegengebracht dasjenige, was entsteht durch die Vorgänge der physischen Vererbung. Nun wird an den Seelengeist oder die Geistseele der Körperleib oder der Leibeskörper so herangebracht, dass wiederum zwei Dreieinheiten verbunden sind. Bei der Geistseele sind verbunden Geistesmensch, Lebensgeist und Geistselbst mit dem Seelischen, das besteht aus Bewusstseinsseele, Verstandes- oder Gemütsseele und Empfindungsseele. Die sind miteinander verbunden und sollen sich verbinden beim Herabsteigen in die physische Welt mit Empfindungsleib oder Astralleib, Ätherleib, physischen Leib. Aber diese sind ihrerseits wiederum verbunden zuerst im Leibe der Mutter, dann in der physischen Welt mit den drei Reichen der physischen Welt, dem mineralischen, dem Pflanzen- und dem Tierreich, so dass auch hier zwei Dreieinheiten miteinander verbunden sind.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Betrachten Sie das Kind, das hereingewachsen ist in die Welt, mit der genügenden Unbefangenheit, so werden Sie richtig wahrnehmen: Hier in dem Kind ist noch unverbunden Seelengeist oder Geistseele mit Leibeskörper oder Körperleib. Die Aufgabe der Erziehung, im geistigen Sinn erfasst, bedeutet das In-Einklang-Versetzen des Seelengeistes mit dem Körperleib oder dem Leibeskörper. Die müssen miteinander in Harmonie kommen, müssen aufeinander gestimmt werden, denn die passen gewissermaßen, indem das Kind hereingeboren wird in die physische Welt, noch nicht zusammen. Die Aufgabe des Erziehers und auch des Unterrichters ist das Zusammenstimmen dieser zwei Glieder.

Nun, fassen wir diese Aufgabe etwas mehr im Konkreten. Unter all diesen Beziehungen, welche der Mensch zur Außenwelt hat, ist die allerwichtigste das Atmen. Aber das Atmen beginnen wir ja gerade, indem wir die physische Welt betreten. Das Atmen im Mutterleib ist noch sozusagen ein vorbereitendes Atmen, es bringt den Menschen noch nicht in vollkommenen Zusammenhang mit der Außenwelt. Dasjenige, was im rechten Sinn Atmen genannt werden soll, beginnt der Mensch erst, wenn er den Mutterleib verlassen hat. Dieses Atmen bedeutet sehr, sehr viel für die menschliche Wesenheit, denn in diesem Atmen liegt ja schon das ganze dreigliedrige System des physischen Menschen.

Wir rechnen zu den Gliedern des dreigliedrigen physischen Menschensystems zunächst den Stoffwechsel. Aber der Stoffwechsel hängt an dem einen Ende mit dem Atmen innig zusammen; der Atmungsprozess hängt stoffwechselförmig mit der Blutzirkulation zusammen. Die Blutzirkulation nimmt die auf anderem Wege eingeführten Stoffe der äußeren Welt auf in den menschlichen Körper, so dass gewissermaßen auf der einen Seite das Atmen mit dem ganzen Stoffwechselsystem zusammenhängt. Das Atmen hat also seine eigenen Funktionen, aber es hängt doch auf der einen Seite mit dem Stoffwechselsystem zusammen.

Auf der anderen Seite hängt dieses Atmen auch zusammen mit dem Nerven-Sinnesleben des Menschen. Indem wir ein- atmen, pressen wir fortwährend das Gehirnwasser in das Gehirn hinein; indem wir ausatmen, pressen wir es zurück in den Körper. Dadurch verpflanzen wir den Atmungsrythmus auf das Gehirn. Und wie das Atmen zusammenhängt auf der einen Seite mit dem Stoffwechsel, so hängt es auf der anderen Seite zusammen mit dem Nerven-Sinnesleben. Wir können sagen: Das Atmen ist der wichtigste Vermittler des die physische Welt betretenden Menschen mit der physischen Außenwelt. Aber wir müssen uns auch bewusst sein, dass dieses Atmen durchaus noch nicht so verläuft, wie es zum Unterhalt des physischen Lebens beim Menschen voll verlaufen muss, namentlich nach der einen Seite nicht: es ist beim Menschen, der das physische Dasein betritt, noch nicht die richtige Harmonie, der rechte Zusammenhang hergestellt zwischen dem Atmungsprozess und dem Nerven-Sinnesprozess.

Betrachten wir das Kind, so müssen wir in Bezug auf sein Wesen sagen: Das Kind hat noch nicht so atmen gelernt, dass das Atmen in der richtigen Weise den Nerven-Sinnesprozess unterhält. Da liegt wiederum die feinere Charakteristik desjenigen, was mit dem Kind zu tun ist. Wir müssen zunächst die Menschenwesenheit anthropologisch-anthroposophisch verstehen. Die wichtigsten Maßnahmen in der Erziehung werden daher liegen in der Beobachtung alles desjenigen, was in der rechten Weise den Atmungsprozess hineinorganisiert in den Nerven-, Sinnesprozess. Im höheren Sinne muss das Kind lernen, in seinen Geist aufzunehmen dasjenige, was ihm geschenkt werden kann dadurch, dass es geboren wird zum Atmen. Sie sehen, dieser Teil der Erziehung wird hinneigen zu dem Geistig-Seelischen: dadurch, dass wir harmonisieren das Atmen mit dem Nerven-, Sinnesprozess, ziehen wir das Geistig-Seelische in das physische Leben des Kindes herein. Grob ausgedrückt, können wir sagen: Das Kind kann noch nicht innerlich richtig atmen, und die Erziehung wird darin bestehen müssen, richtig atmen zu lehren.

Aber das Kind kann noch etwas anderes nicht richtig, und dieses andere muss in Angriff genommen werden, damit ein Einklang geschaffen werde zwischen den zwei Wesensgliedern, zwischen dem Körperleib und zwischen der Geistseele. Was das Kind nicht richtig kann im Anfang seines Daseins - es wird Ihnen auffallen, dass gewöhnlich das, was wir geistig betonen müssen, der äußeren Weltenordnung zu widersprechen scheint -, was das Kind nicht richtig kann, das ist, den Wechsel zwischen Schlafen und Wachen in einer dem Menschenwesen entsprechenden Weise zu vollziehen. Man kann freilich sagen, äußerlich betrachtet: Das Kind kann ja ganz gut schlafen; es schläft ja viel mehr als der Mensch im späteren Lebensalter, es schläft sogar in das Leben herein. - Aber das, was innerlich dem Schlafen und Wachen zugrunde liegt, das kann es noch nicht. Das Kind erlebt allerlei auf dem physischen Plan. Es gebraucht seine Glieder, es isst, trinkt und atmet. Aber indem es so allerlei macht auf dem physischen Plan, indem es abwechselt zwischen Schlafen und Wachen, kann es nicht alles dasjenige, was es auf dem physischen Plan erfährt - was es mit den Augen sieht, den Ohren hört, den Händchen vollbringt, wie es mit den Beinchen strampelt -, es kann nicht das, was es auf dem physischen Plan erlebt, hineintragen in die geistige Welt und dort verarbeiten und das Ergebnis der Arbeit wieder zurücktragen auf den physischen Plan. Sein Schlaf ist gerade dadurch charakterisiert, dass er ein anderer Schlaf ist als der Schlaf der Erwachsenen. Im Schlafe des Erwachsenen wird vorzugsweise das verarbeitet, was der Mensch erfährt zwischen dem Aufwachen und dem Einschlafen. Das Kind kann das noch nicht in den Schlaf hineintragen, was es erfährt zwischen Auf- wachen und Einschlafen, und es lebt sich daher noch so in die allgemeine Weltenordnung mit dem Schlafen hinein, dass es nicht mitbringt in diese Weltenordnung während des Schlafes dasjenige, was es äußerlich in der physischen Welt erfahren hat. Dahin muss es gebracht werden durch die richtige Erziehung, dass das, was der Mensch auf dem physischen Plan erfährt, hineingetragen wird in dasjenige, was der Seelengeist oder die Geistseele tut vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Wir können als Unterrichter und Erzieher dem Kinde gar nichts von der höheren Welt beibringen. Denn dasjenige, was in den Menschen von der höheren Welt hineinkommt, das kommt hin- ein in der Zeit vom Einschlafen bis zum Aufwachen. Wir können nur die Zeit, die der Mensch auf dem physischen Plan verbringt, so ausnützen, dass er gerade das, was wir mit ihm tun, allmählich hineintragen kann in die geistige Welt und dass durch dieses Hineintragen wiederum in die physische Welt zurück- fließen kann die Kraft, die er mitnehmen kann aus der geistigen Welt, um dann im physischen Dasein ein rechter Mensch zu sein.

So wird zunächst alle Unterrichts- und Erziehungstätigkeit gelenkt auf ein recht hohes Gebiet, auf das Lehren des richtigen Atmens und auf das Lehren des richtigen Rhythmus im Abwechseln zwischen Schlafen und Wachen. Wir werden selbstverständlich solche Verhaltensmassregeln beim Erziehen und Unterrichten kennenlernen, die nicht etwa auf eine Dressur des Atmens hinauslaufen oder auf eine Dressur von Schlafen und Wachen. Das wird alles nur im Hintergrund stehen. Das, was wir kennenlernen werden, werden konkrete Maßregeln sein. Aber wir müssen uns bis in die Fundamente hinein bewusst sein dessen, was wir tun. So werden wir uns bewusst werden müssen, wenn wir einem Kinde diesen oder jenen Lehrgegenstand beibringen, dass wir dann in der einen Richtung wirken auf das mehr in den physischen Leib Hineinbringen der Geistseele und in der anderen Richtung mehr auf das Hereinbringen der Körperlichkeit in die Geistseele.

Unterschätzen wir nicht, dass das wichtig ist, was jetzt gesagt ist, denn Sie werden nicht gute Erzieher und Unterrichter werden, wenn Sie bloß auf dasjenige sehen werden, was Sie tun, wenn Sie nicht auf dasjenige sehen werden, was Sie sind. Wir haben ja die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft eigentlich aus dem Grunde, um die Bedeutsamkeit dieser Tatsache einzusehen, dass der Mensch in der Welt wirkt nicht nur durch dasjenige, was er tut, sondern vor allem durch dasjenige, was er ist. Es ist einmal ein großer Unterschied, meine lieben Freunde, ob der eine Lehrer in die Schule durch die Klassentür zu einer kleineren oder größeren Anzahl von Schülern hin- geht oder der andere Lehrer. Es ist ein großer Unterschied, und der liegt nicht bloß darin, dass der eine Lehrer geschickter ist, die äußerlichen pädagogischen Handgriffe so oder so zu machen, als der andere; sondern der hauptsächlichste Unterschied, der wirksam ist beim Unterricht, rührt her von dem, was der Lehrer in der ganzen Zeit seines Daseins an Gedankenrichtung hat, die er durch die Klassentür hereinträgt. Ein Lehrer, der sich beschäftigt mit Gedanken vom werdenden Menschen, wirkt ganz anders auf die Schüler als ein Lehrer, der von alledem nichts weiß, der niemals seine Gedanken dahin lenkt.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Denn was geschieht in dem Augenblick, wo Sie über solche Gedanken nachdenken, das heißt, wo Sie anfangen zu wissen, welche kosmische Bedeutung der Atmungsprozess und seine Umwandlung in der Erziehung hat, welche kosmische Bedeutung der Rhythmusprozess zwischen Schlafen und Wachen hat? In dem Augenblick, wo Sie solche Gedanken haben, bekämpft etwas in Ihnen alles das, was bloßer Persönlichkeitsgeist ist. In diesem Augenblick werden abgedämpft alle Instanzen, welche dem Persönlichkeitsgeist zugrunde liegen; es wird etwas von dem ausgelöscht, was gerade am meisten vorhanden ist im Menschen dadurch, dass er ein physischer Mensch ist.

Und indem Sie in diesem Ausgelöschtsein leben und hinein- gehen in das Klassenzimmer, kommt es durch innere Kräfte, dass sich ein Verhältnis herstellt zwischen den Schülern und Ihnen. Da kann es sein, dass die äußeren Tatsachen dem anfangs widersprechen. Sie gehen in die Schule hinein, und vielleicht haben Sie Rangen und Ranginnen vor sich, die Sie auslachen. Sie müssen so gestärkt sein durch solche Gedanken, wie wir sie hier pflegen wollen, dass Sie gar nicht achten dieses Auslachens, dass Sie es hinnehmen wie eine äußere Tatsache, ich will sagen wie die Tatsache, dass es, während Sie ohne Regenschirm ausgegangen sind, plötzlich beginnt zu regnen. Gewiss, das ist eine unangenehme Überraschung. Aber gewöhnlich macht der Mensch selbst einen Unterschied zwischen dem Ausgelachtwerden und dem Überraschtwerden durch den Regen, wenn man keinen Schirm hat. Es darf kein Unterschied gemacht werden. Wir müssen so starke Gedanken entwickeln, dass dieser Unterschied nicht gemacht wird, dass wir dieses Ausgelachtwerden wie einen Regenguss hinnehmen. Wenn wir durchdrungen sind von diesen Gedanken, und namentlich den rechten Glauben an sie haben, dann wird das über uns kommen, was vielleicht erst nach acht Tagen, vielleicht erst nach vierzehn Tagen, vielleicht nach noch längerer Zeit eintritt - wenn wir noch so sehr ausgelacht werden von den Kindern: dass wir ein Verhältnis zu den Kindern herstellen, das wir für das Wünschenswerte halten. Wir müssen dieses Verhältnis auch gegen Widerstand herstellen durch das, was wir aus uns selbst machen. Und wir müssen uns vor allen Dingen der ersten pädagogischen Aufgabe bewusst werden, dass wir erst selbst aus uns etwas machen müssen, dass eine gedankliche, dass eine innere spirituelle Beziehung herrscht zwischen dem Lehrer und den Kindern, und dass wir in das Klassenzimmer eintreten in dem Bewusstsein: Diese spirituelle Beziehung ist da, nicht bloß die Worte, die Ermahnungen, die ich die Kinder erfahren lasse, die Geschicklichkeit im Unterrichten wird da sein. Das alles sind Äußerlichkeiten, die wir gewiss pflegen müssen; aber wir werden sie nicht richtig pflegen, wenn wir nicht als Grundtatsache herstellen das ganze Verhältnis zwischen den Gedanken, die uns selbst erfüllen, und den Tatsachen, die während des Unterrichts am Leib und Seele der Kinder vor sich gehen sollen. Unsere ganze Haltung im Unterrichten würde nicht vollständig sein, wenn wir nicht das Bewusstsein in uns tragen würden: der Mensch wurde geboren; dadurch wurde ihm die Möglichkeit gegeben, dasjenige zu tun, was er nicht konnte in der geistigen Welt. Wir müssen erziehen und unterrichten, der Atmung erst die richtige Harmonie geben zur geistigen Welt. Der Mensch konnte nicht in derselben Weise den rhythmischen Wechsel vollziehen zwischen Wachen und Schlafen in der geistigen Welt wie in der physischen Welt. Wir müssen diesen Rhythmus so regeln durch Erziehung und Unterricht, dass in der rechten Weise im Menschen eingegliedert werde Körperleib oder Leibeskörper in Seelengeist oder Geistseele. Das ist etwas, was wir selbstverständlich nicht so wie eine Abstraktion vor uns haben und als solche unmittelbar im Unterricht verwenden sollen, aber als Gedanke von der menschlichen Wesenheit muss es uns beherrschen.

Das wollte ich Ihnen in dieser Einleitung sagen, und wir wollen morgen mit der eigentlichen Pädagogik beginnen.

ZWEITER VORTRAG

Jeder Unterricht in der Zukunft wird gebaut werden müssen auf eine wirkliche Psychologie, welche herausgeholt ist aus anthroposophischer Weiterkenntnis. dass der Unterricht und das Erziehungswesen überhaupt auf Psychologie gebaut werden müsse, erkannte man selbstverständlich an den verschiedensten Orten, und Sie wissen ja wohl, dass zum Beispiel die in der Vergangenheit in sehr weiten Kreisen wirkende Herbartsche Pädagogik ihre Erziehungsmaßnahmen auf die Herbartsche Psychologie aufgebaut hat. Nun liegt heute und auch in der Vergangenheit der letzten Jahrhunderte eine gewisse Tatsache vor, welche eigentlich eine wirkliche, eine brauchbare Psychologie gar nicht aufkommen ließ. Das muss darauf zurückgeführt werden, dass in dem Zeitalter, in welchem wir jetzt sind, in dem Bewusstseinsseelenzeitalter, bisher noch nicht eine solche geistige Vertiefung erreicht worden ist, dass man wirklich zu einer tatsächlichen Erfassung der menschlichen Seele hätte kommen können. Diejenigen Begriffe aber, die man sich früher auf psychologischem Gebiete, auf dem Gebiete der Seelenkunde gebildet hatte aus dem alten Wissen noch des vierten nachatlantischen Zeitraumes heraus, diese Begriffe sind eigentlich heute mehr oder weniger inhalteer, sind zur Phrase geworden. Wer heute irgendeine Psychologie oder auch nur irgend etwas in die Hand nimmt, das mit Psychologiebegriffen zu tun hat, der wird finden, dass ein wirklicher Inhalt heute in solchen Schriftwerken nicht mehr drinnen ist. Man hat das Gefühl, dass die Psychologen nur mit Begriffen spielen. Wer entwickelt heute zum Beispiel einen richtigen deutlichen Begriff von dem, was Vorstellung, was Wille ist? Sie können heute Definition nach Definition aus Psychologen und Pädagogen nehmen über Vorstellung, über Wille: eine eigentliche Vorstellung über die Vorstellung, eine eigentliche Vorstellung vom Willen werden Ihnen diese Definitionen nicht geben können. Man hat eben vollständig versäumt - natürlich aus einer äußeren geschichtlichen Notwendigkeit heraus, den einzelnen Menschen anzuschließen auch seelisch an das ganze Weltenall. Man war nicht imstande zu begreifen, wie das Seelische des Menschen in Zusammenhang steht mit dem ganzen Weltenall. Erst dann, wenn man den Zusammenhang des einzelnen Menschen mit dem ganzen Weltenall ins Auge fassen kann, ergibt sich ja eine Idee von der Wesenheit Mensch als solcher.

Sehen wir einmal auf das, was man gewöhnlich die Vorstellung nennt. Wir müssen ja Vorstellen, Fühlen und Wollen bei den Kindern entwickeln. Also wir müssen zunächst für uns einen deutlichen Begriff gewinnen von dem, was Vorstellung ist. Wer wirklich unbefangen das anschaut, was als Vorstellung im Menschen lebt, dem wird wohl sogleich der Bildcharakter der Vorstellung auffallen: Vorstellung hat einen Bildcharakter. Und wer einen Seins-Charakter in der Vorstellung sucht, wer eine wirkliche Existenz in der Vorstellung sucht, der gibt sich einer großen Illusion hin. Was sollte für uns aber auch Vorstellung sein, wenn sie ein Sein wäre? Wir haben zweifellos auch Seins-Elemente in uns. Nehmen Sie nur unsere leiblichen Seins-Elemente, nehmen Sie nur das, was ich jetzt sage, ganz grob: zum Beispiel Ihre Augen, die Seins-Elemente sind, Ihre Nase, die ein Seins-Element ist, oder auch Ihren Magen, der ein Seins-Element ist. Sie werden sich sagen, in diesen Seins- Elementen leben Sie zwar, aber Sie können mit ihnen nicht vorstellen. Sie fließen mit Ihrem eigenen Wesen in die Seins- Elemente aus, Sie identifizieren sich mit den Seins-Elementen. Gerade das ergibt die Möglichkeit, dass wir mit den Vorstellungen etwas ergreifen, etwas erfassen können, dass sie Bildcharakter haben, dass sie nicht so mit uns zusammenfließen, dass wir in ihnen sind. Sie sind also eigentlich nicht, sie sind bloße Bilder. Es ist der große Fehler gerade im Ausgange der letzten Entwicklungsepoche der Menschheit in den letzten Jahrhunderten gemacht worden, das Sein mit dem Denken als solchem zu identifizieren. «Cogito, ergo sum» ist der größte Irrtum, der an die Spitze der neueren Weltanschauung gestellt worden ist; denn in dem ganzen Umfange des «cogito» liegt nicht das «sum», sondern das «non sum». Das heißt, soweit meine Erkenntnis reicht, bin ich nicht, sondern ist nur Bild.

Nun müssen Sie, wenn Sie den Bildcharakter des Vorstellens ins Auge fassen, ihn vor allem qualitativ ins Auge fassen. Sie müssen auf die Beweglichkeit des Vorstellens sehen, müssen sich gewissermaßen einen nicht ganz zutreffenden Begriff vom Tätigsein machen, was ja anklingen würde an das Sein. Aber wir müssen uns vorstellen, dass wir auch im gedanklichen Tätigsein nur eine bildhafte Tätigkeit haben. Also alles, was auch nur Bewegung ist im Vorstellen, ist Bewegung von Bildern. Aber Bilder müssen Bilder von etwas sein, können nicht Bilder bloß an sich sein. Wenn Sie reflektieren auf den Vergleich mit den Spiegelbildern, so können Sie sich sagen: Aus dem Spiegel heraus erscheinen zwar die Spiegelbilder, aber alles, was in den Spiegelbildern liegt, ist nicht hinter dem Spiegel,

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

sondern ganz unabhängig von ihm irgend woanders vorhanden, und es ist für den Spiegel ziemlich gleichgültig, was sich in ihm spiegelt; es kann sich alles mögliche in ihm spiegeln. - Wenn wir genau in diesem Sinne von der vorstellenden Tätigkeit wissen, dass sie bildhaft ist, so handelt es sich darum, zu fragen: Wovon ist das Vorstellen Bild? Darüber gibt natürlich keine äußere Wissenschaft Auskunft; darüber kann nur anthroposophisch orientierte Wissenschaft Auskunft geben. Vorstellen ist Bild von all den Erlebnissen, die vorgeburtlich beziehungsweise vor der Empfängnis von uns erlebt sind. Sie kommen nicht anders zu einem wirklichen Begreifen des Vorstellens, als wenn Sie sich darüber klar sind, dass Sie ein Leben vor der Geburt, vor der Empfängnis durchlebt haben. Und so wie die gewöhnlichen Spiegelbilder räumlich als Spiegelbilder

#Bild s.032

entstehen, so spiegelt sich Ihr Leben zwischen Tod und neuer Geburt in dem jetzigen Leben drinnen, und diese Spiegelung ist das Vorstellen. Also Sie müssen sich geradezu vorstellen - wenn Sie es sich bildhaft vorstellen, Ihren Lebensgang verlaufend zwischen den beiden horizontalen Linien, begrenzt rechts und links durch Geburt und Tod. Sie müssen sich dann weiter vorstellen, dass fortwährend von jenseits der Geburt das Vorstellen hereinspielt und durch die menschliche Wesenheit selber zurückgeworfen wird. Und auf diese Weise, indem die Tätigkeit, die Sie vor der Geburt beziehungsweise der Empfängnis ausgeführt haben in der geistigen Welt, zurückgeworfen wird durch Ihre Leiblichkeit, dadurch erfahren Sie das Vorstellen. Für wirklich Erkennende ist einfach das Vorstellen selbst ein Beweis des vorgeburtlichen Daseins, weil es Bild dieses vorgeburtlichen Daseins ist.

Ich wollte dies zunächst als Idee hinstellen - wir kommen auf die eigentlichen Erläuterungen der Dinge noch zurück - um Sie darauf aufmerksam zu machen, dass wir auf diese Weise aus den bloßen Worterklärungen, die Sie in den Psychologien und Pädagogiken finden, herauskommen und dass wir zu einem wirklichen Ergreifen dessen, was vorstellende Tätigkeit ist, kommen, indem wir wissen lernen, dass wir im Vorstellen die Tätigkeit gespiegelt haben, die vor der Geburt oder Empfängnis von der Seele in der rein geistigen Welt ausgeübt worden ist. Alles übrige Definieren des Vorstellens nützt gar nichts, weil man keine wirkliche Idee von dem bekommt, was das Vorstellen in uns ist.

Nun wollen wir uns in derselben Art nach dem Willen fragen. Der Wille ist eigentlich für das gewöhnliche Bewusstsein etwas außerordentlich Rätselhaftes; er ist eine Crux der Psychologen, einfach aus dem Grunde, weil dem Psychologen der Wille entgegentritt als etwas sehr Reales, aber im Grunde genommen doch keinen rechten Inhalt hat. Denn wenn Sie bei den Psychologen nachsehen, welchen Inhalt sie dem Willen verleihen, dann werden Sie immer finden: solcher Inhalt rührt vom Vorstellen her. Für sich selber hat der Wille zunächst einen eigentlichen Inhalt nicht. Nun ist es wiederum so, dass keine Definitionen da sind für den Willen; diese Definitionen sind beim Willen um so schwieriger, weil er keinen rechten Inhalt hat. Was ist er aber eigentlich? Er ist nichts anderes, als schon der Keim in uns für das, was nach dem Tode in uns geistig-seelische Realität sein wird. Also wenn Sie sich vorstellen, was nach dem Tode geistig-seelische Realität von uns wird, und wenn Sie es sich keimhaft in uns vorstellen, dann bekommen Sie den Willen. In unserer Zeichnung endet der Lebenslauf auf der Seite des Todes, und der Wille geht darüber hinaus.

Wir haben uns also vorzustellen: Vorstellung auf der einen Seite, die wir als Bild aufzufassen haben vom vorgeburtlichen Leben; Willen auf der anderen Seite, den wir als Keim aufzufassen haben für späteres. Ich bitte, den Unterschied zwischen Keim und Bild recht ins Auge zu fassen. Denn ein Keim ist etwas Überreales, ein Bild ist etwas Unterreales; ein Keim wird später erst zu einem Realen, trägt also der Anlage nach das spätere Reale in sich, so dass der Wille in der Tat sehr geistiger Natur ist. Das hat Schopenhauer geahnt; aber er konnte natürlich nicht bis zu der Erkenntnis vordringen, dass der Wille der Keim des Geistig-Seelischen ist, wie dieses Geistig-Seelische sich nach dem Tode in der geistigen Welt entfaltet.

Nun haben Sie in einer gewissen Weise das menschliche Seelenleben in zwei Gebiete zerteilt: in das bildhafte Vorstellen und in den keimhaften Willen; und zwischen Bild und Keim liegt eine Grenze. Diese Grenze ist das ganze Ausleben des physischen Menschen selbst, der das Vorgeburtliche zurück- wirft, dadurch die Bilder der Vorstellung erzeugt, und der den Willen nicht sich ausleben lässt und dadurch ihn fortwährend als Keim erhält, bloß Keim sein lässt. Durch welche Kräfte, so müssen wir fragen, geschieht denn das eigentlich?

Wir müssen uns klar sein, dass im Menschen gewisse Kräfte vorhanden sein müssen, durch welche die Zurückwerfung der vorgeburtlichen Realität und das Im-Keime-Behalten der nachtodlichen Realität bewirkt wird; und hier kommen wir auf die wichtigsten psychologischen Begriffe von den Tatsachen, die Spiegelung desjenigen sind, was Sie aus dem Buche «Theosophie» schon kennen: Spiegelungen von Antipathie und Sympathie. Wir werden - und jetzt knüpfen wir an das im ersten Vortrage Gesagte an -, weil wir nicht mehr in der geistigen Welt bleiben können, herunterversetzt in die physische Welt. Wir entwickeln, indem wir in diese herunterversetzt werden, gegen alles, was geistig ist, Antipathie, so dass wir die geistige vorgeburtliche Realität zurückstrahlen in einer uns unbewussten Antipathie. Wir tragen die Kraft der Antipathie in uns und verwandeln durch sie das vorgeburtliche Element in ein bloßes Vorstellungsbild. Und mit demjenigen, was als Willensrealität nach dem Tode hinausstrahlt zu unserem Dasein, verbinden wir uns in Sympathie. Dieser zwei, der Sympathie und der Antipathie, werden wir uns nicht unmittelbar bewusst, aber sie leben in uns unbewusst und sie bedeuten unser Fühlen, das fortwährend aus einem Rhythmus, aus einem Wechselspiel zwischen Sympathie und Antipathie sich zusammensetzt.

#Bild s.035

Wir entwickeln in uns die Gefühlswelt, die ein fortwährendes Wechselspiel - Systole, Diastole - zwischen Sympathie und Antipathie ist. Dieses Wechselspiel ist fortwährend in uns. Die Antipathie, die nach der einen Seite geht, verwandelt fortwährend unser Seelenleben in ein vorstellendes; die Sympathie, die nach der anderen Seite geht, verwandelt uns das Seelenleben in das, was wir als unseren Tatwillen kennen, in das Keimhaftthalen dessen, was nach dem Tode geistige Realität ist. Hier kommen Sie zum realen Verstehen des geistig-seelischen Lebens: wir schaffen den Keim des seelischen Lebens als einen Rhythmus von Sympathie und Antipathie.

Was strahlen Sie nun in der Antipathie zurück? Sie strahlen Das ganze Leben, das Sie durchlebt, die ganze Welt, die Sie vor der Geburt beziehungsweise vor der Empfängnis durchlebt haben, zurück. Das hat im Wesentlichen einen erkennenden Charakter. Also Ihre Erkenntnis verdanken Sie eigentlich dem Hereinschauen, dem Hereinstrahlen Ihres vorgeburtlichen Lebens.

Und dieses Erkennen, das in weit höheren Masse vorhanden ist, als Realität vorhanden ist vor der Geburt oder der Empfängnis, wird abgeschwächt zum Bilde durch die Antipathie. Daher können wir sagen: Dieses Erkennen begegnet der Antipathie und wird dadurch abgeschwächt zum Vorstellungsbild.

Wenn die Antipathie nun genügend stark wird, dann tritt etwas ganz Besonderes ein. Denn wir könnten auch im gewöhnlichen Leben nach der Geburt nicht vorstellen, wenn wir es nicht doch auch mit derselben Kraft in gewissem Sinn täten, die uns geblieben ist aus der Zeit vor der Geburt. Wenn Sie heute als physische Menschen vorstellen, so stellen Sie nicht mit einer Kraft vor, die in Ihnen ist, sondern mit der Kraft aus der Zeit vor der Geburt, die noch in Ihnen nachwirkt. Man meint vielleicht, die habe aufgehört mit der Empfängnis, aber sie ist noch immer tätig, und wir stellen vor mit dieser Kraft, die noch immer in uns hereinstrahlt. Sie haben das Lebendige vom Vorgeburtlichen fortwährend in sich, nur haben Sie die Kraft in sich, es zurückzustrahlen. Die begegnet Ihrer Antipathie. Wenn Sie nun jetzt vorstellen, so begegnet jedes solche Vorstellen der Antipathie, und wird die Antipathie genügend stark, so entsteht das Erinnerungsbild, das Gedächtnis, so dass das Gedächtnis nichts anderes ist als ein Ergebnis der in uns waltenden Antipathie. Hier haben Sie den Zusammenhang zwischen dem rein Gefühlsmäßigen noch der Antipathie, die unbestimmt noch zurückstrahlt, und dem bestimmten Zurückstrahlen, dem Zurückstrahlen der jetzt noch bildhaft ausgeübten Wahrnehmungstätigkeit im Gedächtnis. Das

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Gedächtnis ist nur gesteigerte Antipathie. Sie könnten kein Gedächtnis haben, wenn Sie zu Ihren Vorstellungen so große Sympathie hätten, dass Sie sie «verschlucken» würden; Sie haben Gedächtnis nur dadurch, dass Sie eine Art Ekel haben vor den Vorstellungen, sie zurückwerfen - und dadurch sie präsent machen. Das ist ihre Realität.

Wenn Sie diese ganze Prozedur durchgemacht haben, wenn Sie bildhaft vorgestellt haben, dies zurückgeworfen haben im Gedächtnis und das Bildhafte festhalten, dann entsteht der Begriff. Auf diese Weise haben Sie die eine Seite der Seelentätigkeit, die Antipathie, die zusammenhängt mit unserem vorgeburtlichen Leben.

Jetzt nehmen wir die andere Seite, die des Wollens, was Keimhaftes, Nachtodliches in uns ist. Das Wollen lebt in uns, weil wir mit ihm Sympathie haben, weil wir mit diesem Keim, der nach dem Tode sich erst entwickelt, Sympathie haben. Ebenso wie das Vorstellen auf Antipathie beruht, so beruht das Wollen auf Sympathie. Wird nun die Sympathie genügend stark - wie es bei der Vorstellung war, die durch Antipathie zum Gedächtnis wird, dann entsteht aus Sympathie die Phantasie. Genau ebenso wie aus der Antipathie das Gedächtnis entsteht, so entsteht aus Sympathie die Phantasie. Und bekommen Sie die Phantasie genügend stark, was beim gewöhnlichen Leben nur unbewusst geschieht, wird sie so stark, dass sie wieder Ihren ganzen Menschen durchdringt bis in die Sinne, dann bekommen Sie die gewöhnlichen Imaginationen, durch die Sie die äußeren Dinge vorstellen. Wie der Begriff aus dem Gedächtnis, so geht aus der Phantasie die Imagination hervor, welche die sinnlichen Anschauungen liefert. Die gehen aus dem Willen hervor.

Es ist der große Irrtum, dem sich die Menschen hingeben, dass sie fortwährend in der Psychologie erzählen: Wir schauen die Dinge an, dann abstrahieren wir und bekommen so die Vorstellung. Das ist nicht der Fall. dass wir zum Beispiel die Kreide weiß empfinden, das ist hervorgegangen aus der Anwendung des Willens, der über die Sympathie und Phantasie zur Imagination wird. Wenn wir uns dagegen einen Begriff bilden, so hat dieser einen ganz anderen Ursprung, denn der Begriff geht aus dem Gedächtnis hervor.

Damit habe ich Ihnen das Seelische geschildert. Sie können unmöglich das Menschenwesen erfassen, wenn Sie nicht den Unterschied ergreifen zwischen dem sympathischen und antipathischen Element im Menschen. Diese, das sympathische und das antipathische Element, kommen zum Ausdruck an sich - wie ich es geschildert habe - in der Seelenwelt nach dem Tode. Dort herrscht unverhüllt Sympathie und Antipathie.

Ich habe Ihnen den seelischen Menschen geschildert. Der ist verbunden auf dem physischen Plan mit dem leiblichen Menschen. Alles Seelische drückt sich aus, offenbart sich im Leiblichen, so dass sich auf der einen Seite alles das im Leiblichen offenbart, was sich ausdrückt in Antipathie, Gedächtnis und Begriff. Das ist gebunden an die Leibesorganisation der Nerven. Indem die Nervenorganisationen gebildet werden im Leibe, wirkt darin für den menschlichen Leib alles Vorgeburtliche. Das seelisch Vorgeburtliche wirkt durch Antipathie, Gedächtnis und Begriff herein in den menschlichen Leib und schafft sich die Nerven. Das ist der richtige Begriff der Nerven. Alles Reden von einer Unterscheidung der Nerven in sensitive und motorische ist, wie ich Ihnen schon öfter auseinandergesetzt habe, nur ein Unsinn.

Blut

Erkennen Wollen
Antipathie Sympathie
Gedächtnis Phantasie
Begriff Imagination

Nerv

Und ebenso wirkt Wollen, Sympathie, Phantasie und Imagination in gewisser Beziehung wieder aus dem Menschen heraus. Das ist an das Keimhafte gebunden, das muss im Keimhaften bleiben, darf daher eigentlich nie zu einem wirklichen Abschluss kommen, sondern muss im Entstehen schon wieder vergehen. Es muss im Keime bleiben, es darf der Keim in der Entwicklung nicht zu weit gehen; daher muss es im Entstehen vergehen. Hier kommen wir zu etwas sehr Wichtigem im Menschen. Sie müssen den ganzen Menschen verstehen lernen: geistig, seelisch und leiblich. Nun wird im Menschen fortwährend etwas gebildet, das immer die Tendenz hat, geistig zu werden. Aber weil man es in großer Liebe, allerdings in egoistischer Liebe, im Leibe festhalten will, kann es nie geistig werden; es zerrinnt in seiner Leiblichkeit. Wir haben etwas in uns, was materiell ist, aber aus dem materiellen Zustand fortwährend in einen geistigen Zustand übergehen will. Wir lassen es nicht geistig werden; daher vernichten wir es in dem Moment, wo es geistig werden will. Es ist das Blut - das Gegenteil der Nerven.

Das Blut ist wirklich ein

Wir haben einen polarischen Prozess in uns. Wir haben diejenigen Prozesse in uns, die längs des Blutes, der Blutbahnen laufen, die fortwährend die Tendenz haben, unser Dasein ins Geistige hinauszuleiten. Von motorischen Nerven so zu reden, wie dies üblich geworden ist, ist ein Unsinn, weil die motorischen Nerven eigentlich die Blutbahnen wären. Im Gegensatz Jun Blut sind alle Nerven so veranlagt, dass sie fortwährend Absterben, im Materiellwerden begriffen sind. Was längs Nervenbahnen liegt, das ist eigentlich ausgeschiedene Materie; der Nerv ist eigentlich abgesonderte Materie. Das Blut will immer geistiger werden, der Nerv immer materieller; darin besteht der polarische Gegensatz.

Wir werden in den späteren Vorträgen diese hiermit gegebenen Grundprinzipien weiter verfolgen und werden sehen, wie ihre Verfolgung uns wirklich das geben kann, was uns auch in Bezug auf die hygienische Gestaltung des Unterrichtes dienlich sein wird, damit wir das Kind zur seelischen und leiblichen Gesundheit heranerziehen und nicht zur geistigen und seelischen Dekadenz. Es wird deshalb so viel misserzogen, weil so vieles nicht erkannt wird. So sehr die Physiologie glaubt, etwas zu haben, indem sie von sensitiven und motorischen Nerven spricht, so hat sie darin doch nur ein Spiel mit Worten. Von motorischen Nerven wird gesprochen, weil die Tatsache besteht, dass der Mensch nicht gehen kann, wenn gewisse Nerven beschädigt sind, zum Beispiel die, welche nach den Beinen gehen. Man sagt, er könne das nicht, weil er die Nerven gelähmt hat, die als «motorische» die Beine in Bewegung setzen. In Wahrheit ist es so, dass man in einem solchen Fall nicht gehen kann, weil man die eigenen Beine nicht wahrnehmen kann. Dieses Zeitalter, in dem wir leben, hat sich eben notwendigerweise in eine Summe von Irrtümern verstricken müssen, damit wir wieder die Möglichkeit haben, uns aus diesen Irrtümern herauszuwinden, selbständig als Menschen zu werden.

Nun merken Sie schon an dem, was ich jetzt hier entwickelt habe, dass eigentlich das Menschenwesen nur begriffen werden kann im Zusammenhange mit dem Kosmischen. Denn indem wir vorstellen, haben wir das Kosmische in uns. Wir waren im Kosmischen, ehe wir geboren wurden, und unser damaliges Erleben spiegelt sich jetzt in uns; und wir werden wieder im Kosmischen sein, wenn wir die Todespforte durchschritten haben werden, und unser künftiges Leben drückt sich keimhaft aus in dem, was in unserem Willen waltet. Was in uns unbewusst waltet, das waltet sehr bewusst für das höhere Erkennen im Kosmos.

Wir haben allerdings selbst in der leiblichen Offenbarung einen dreifachen Ausdruck dieser Sympathie und Antipathie. Gewissermaßen drei Herde haben wir, wo Sympathie und Antipathie ineinanderspielen. Zunächst haben wir in unserem Kopf einen solchen Herd, im Zusammenwirken von Blut und Nerven, wodurch das Gedächtnis entsteht. Überall, wo die Nerventätigkeit unterbrochen ist, überall, wo ein Sprung ist, da ist ein solcher Herd, wo Sympathie und Antipathie ineinanderspielen.

Ein weiterer solcher Sprung findet sich im Rückenmark, zum Beispiel wenn ein Nerv nach dem hinteren Stachel des Rückenwyrbels hingeht, ein anderer Nerv von dem vorderen Stachel ausgeht. Dann ist wieder ein solcher Sprung in den Ganglienhäufchen, die in die

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

sympathischen Nerven eingebettet sind. Wir sind gar nicht so unkomplizierte Wesen, wie es scheinen mag. An drei Stellen unseres Organismus, im Kopf, in der Brust und im Unterleib spielt das hinein, da sind Grenzen, an denen Antipathie und Sympathie sich begegnen. Es ist mit Wahrnehmen und Wollen nicht so, dass sich etwas umleitet von einem sensitiven Nerven zu einem motorischen, sondern ein gerader Strom springt über von einem Nerven auf den anderen, und da- durch wird in uns das Seelische berührt: in Gehirn und Rückenmark. An diesen Stellen, wo die Nerven unterbrochen sind, sind wir eingeschaltet mit unserer Sympathie und Antipathie in das Leibliche; und dann sind wir wieder eingeschaltet, wo die Ganglienhäufchen sich entwickeln im sympathischen Nervensystem.

Wir sind mit unserem Erleben in den Kosmos eingeschaltet. Ebenso wie wir Tätigkeiten entwickeln, die im Kosmos weiter zu verfolgen sind, so entwickelt wieder mit uns der Kosmos fortwährend Tätigkeiten, denn er entwickelt fortwährend die Tätigkeit von Antipathie und Sympathie. Wenn wir uns als Menschen betrachten, so sind wir wieder selbst ein Ergebnis von Sympathien und Antipathien des Kosmos. Wir entwickeln Antipathie von uns aus: der Kosmos entwickelt mit uns Antipathie; wir entwickeln Sympathie: der Kosmos entwickelt mit uns Sympathie.

Nun sind wir ja als Menschen, indem wir uns äußerlich offenbaren, deutlich gegliedert in das Kopfsystem, in das Brust- System und in das eigentliche Leibssystem mit den Gliedmassen. Nun bitte ich aber zu berücksichtigen, dass diese Einteilung in gegliederte Systeme sehr leicht angefochten werden kann, weil die Menschen, wenn sie heute systematisieren, die einzelnen Glieder hübsch nebeneinander haben wollen. Wenn man also sagt: Man unterscheidet am Menschen ein Kopfsystem, ein Brustsystem und ein Unterleibssystem mit den Gliedmassen, dann muss nach Ansicht der Menschen jedes System eine strenge Grenze haben. Die Menschen wollen Linien ziehen, wenn sie einteilen, und das kann man nicht, wenn man von Realitäten spricht. Wir sind im Kopf hauptsächlich Kopf, aber der ganze Mensch ist Kopf, nur ist das andere nicht hauptsächlich Kopf. Denn wie wir im Kopfe die eigentlichen Sinneswerkzeuge haben, so haben wir über den ganzen Leib ausgebildet zum Beispiel den Tastsinn und den Wärmesinn; in- dem wir daher Wärme empfinden, sind wir ganz Kopf. Wir sind nur im Kopfe hauptsächlich Kopf, sonst sind wir «neben bei» Kopf. So gehen also die Teile ineinander, und wir haben es nicht so bequem mit den Gliedern, wie es die Pedanten haben möchten. Der Kopf setzt sich also fort; er ist nur im Kopfe besonders ausgebildet. Ebenso ist es mit der Brust. Brust ist die eigentliche Brust, aber nur hauptsächlich, denn der ganze Mensch ist wiederum Brust. Also auch der Kopf ist etwas Brust und auch der Unterleib mit den Gliedmassen. Die Glieder gehen also ineinander über. Und ebenso ist es mit dem Unterleib. dass der Kopf Unterleib ist, haben einige Physiologen bemerkt, denn die sehr feine Ausbildung des Kopf-Nervensystems liegt eigentlich nicht in dem, was unser Stolz ist, im Gehirn, in der äußeren Hirnrinde, sondern die liegt unter der äußeren Hirnrinde. Ja, der kunstvollere Bau, die äußere Hirnrinde, ist gewissermaßen schon eine Rückbildung; da ist der komplizierte Bau schon in Rückbildung begriffen; es ist vielmehr schon ein Ernährungssystem im Gehirnmantel vorliegend. So dass der Mensch, wenn man das so vergleichsweise ausdrücken will, sich auf seinen Gehirnmantel gar nichts Besonderes einzubilden braucht; der ist ein Zurückgehen des komplizierteren Gehirns in ein mehr ernährendes Gehirn. Wir haben den Gehirnmantel mit dazu, dass die Nerven, die mit dem Erkennen zusammen- hängen, ordentlich mit Nahrung versorgt werden. Und dass wir das über das tierische Gehirn hinausgehende bessere Gehirn haben, das ist nur aus dem Grunde, weil wir die Gehirnnerven besser ernähren. Nur dadurch haben wir die Möglichkeit, unser höheres Erkennen zu entfalten, dass wir die Gehirnnerven besser ernähren, als die Tiere es können. Aber mit dem eigentlichen Erkennen hat das Gehirn und das Nervensystem überhaupt nichts zu tun, sondern nur mit dem Ausdruck des Erkennens im physischen Organismus.

Nun fragt es sich: Warum haben wir den Gegensatz zwischen Kopfsystem - lassen wir zunächst das mittlere System unberücksichtigt - und dem polarischen Gliedmassensystem mit dem Unterleibssystem? Wir haben ihn, weil das Kopfsystem in einem bestimmten Zeitpunkte

So drückt sich in der menschlichen Leibesgestalt aus, wie der Mensch auch seelisch aus dem Kosmos heraus gebildet ist und was er in seiner Trennung wiederum aufnimmt aus dem Kosmos heraus. Sie werden daher auf Grundlage solcher Betrachtungen leichter einsehen, dass ein großer Unterschied ist zwischen der Willensbildung und der Vorstellungsbildung. Wirken Sie besonders auf die Vorstellungsbildung, wirken Sie einseitig auf die Vorstellungsbildung, so weisen Sie eigentlich den ganzen Menschen auf das Vorgeburtliche zurück, und Sie werden ihm schaden, wenn Sie ihn rationalistisch erziehen, weil Sie dann seinen Willen einspannen in das, was er eigentlich schon absolviert hat: in das Vorgeburtliche. Sie dürfen nicht zuviel abstrakte Begriffe in das einmischen, was Sie in der Erziehung an das Kind heranbringen. Sie müssen mehr Bilder darin einmischen. Warum? Das können Sie an unserer Zusammenstellung ablesen. Bilder sind Imaginationen, gehen durch die Phantasie und Sympathie. Begriffe, abstrakte Begriffe, sind Abstraktionen, gehen durch das Gedächtnis und durch die Antipathie, kommen vom vorgeburtlichen Leben. Wenn Sie also beim Kinde viele Abstraktionen anwenden, werden Sie fördern, dass das Kind sich besonders intensiv verlegen muss auf den Prozess des Kohlensäurewerdens, Kohlensäurebildens im Blute, auf den Prozess der Leibesverhärtung, des Absterbens. Wenn Sie dem Kinde möglichst viele Imaginationen beibringen, wenn Sie es möglichst so ausbilden, dass Sie in Bildern zu ihm sprechen, dann legen Sie in das Kind den Keim zum fortwährenden Sauerstoffbewahren, zum fortwährenden Werden, weil Sie es auf die Zukunft, auf das Nachtodliche hinweisen. Wir nehmen gewissermaßen, indem wir erziehen, die Tätigkeiten, die vor der Geburt mit uns Menschen ausgeübt werden, wieder auf. Wir müssen uns heute gestehen:

Vorstellen ist eine Bildtätigkeit, die herrührt von dem, was wir vor der Geburt oder Empfängnis erlebt haben. Da ist mit uns von den geistigen Mächten so verfahren worden, dass Bildtätigkeit in uns gelegt wurde, die in uns nachwirkt noch nach der Geburt. Indem wir den Kindern Bilder überliefern, fangen wir im Erziehen damit an, diese kosmische Tätigkeit wieder aufzunehmen. Wir verpflanzen in sie Bilder, die zu Keimen werden können, weil wir sie hineinlegen in eine Leibesfähigkeit.

Wir müssen daher, indem wir uns als Pädagogen die Fähigkeit aneignen, in Bildern zu wirken. das fortwährende Gefühl haben: du wirkst auf den ganzen Menschen, eine Resonanz des ganzen Menschen ist da, wenn du in Bildern wirkst.

Dieses in das eigene Gefühl aufnehmen, dass man in aller Erziehung eine Art Fortsetzung der vorgeburtlichen übersinnlichen Tätigkeit bewirkt, dies gibt allem Erziehen die nötige Weihe, und ohne diese Weihe kann man überhaupt nicht erziehen. So haben wir uns zwei Begriffssysteme angeeignet: Erkennen, Antipathie, Gedächtnis, Begriff - Wollen, Sympathie, Phantasie, Imagination; zwei Systeme, die uns dann im speziellen Anwenden für alles dienen können, was wir praktisch auszuüben haben in unserer pädagogischen Tätigkeit. Davon wollen wir dann morgen weitersprechen.

DRITTER VORTRAG

Der gegenwärtige Lehrer müsste im Hintergrunde von allem, was er schulmäßig unternimmt, eine umfassende Anschauung über die Gesetze des Weltenalls haben. Es ist ja selbstverständlich, dass gerade der Unterricht in den unteren Klassen, in den unteren Stufen der Schule, einen Zusammenhang der Seele des Lehrenden mit den höchsten Ideen der Menschheit fordert. Ein Krebschaden der bisherigen Schulkonstitution besteht wohl darin, dass man den Lehrer der unteren Schulstufen in einer gewissen, ich möchte sagen, Abhängigkeit gehalten hat, namentlich dass man ihn in einer Sphäre gehalten hat, wodurch seine Existenz minderwertiger schien als die Existenz der Lehrer der höheren Schulstufen. Es obliegt mir hier natürlich nicht, über diese allgemeine Frage des geistigen Gliedes des sozialen Organismus zu sprechen. Aber darauf muss doch aufmerksam gemacht werden, dass in der Zukunft alles, was zur Lehrerschaft gehört, einander ebenbürtig sein muss, und dass man ein starkes Gefühl in der Öffentlichkeit dafür haben müssen, dass der Lehrer der unteren Schulstufen durchaus gleichwertig ist, auch in Bezug auf seine geistige Konstitution, dem Lehrer höherer

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Schulstufen. Daher wird es Sie nicht verwundern, wenn wir heute gerade darauf hinweisen, wie im Hintergrunde alles Unterrichtens - auch auf den untersten Schulstufen - dasjenige stehen muss, was man natürlich unmittelbar den Kindern gegenüber nicht verwenden kann, was man aber als Lehrer unbedingt wissen muss, denn sonst würde der Unterricht nicht ersprießlich sein können.

Wir bringen im Unterricht an das Kind heran auf der einen Seite die Naturwelt, auf der anderen Seite die geistige Welt. Wir sind als Menschen durchaus auf der einen Seite verwandt der Naturwelt, auf der anderen Seite verwandt der geistigen Welt, insofern wir eben Menschen hier auf der Erde, auf dem physischen Plane sind und unser Dasein zwischen Geburt und Tod vollenden.

Nun ist eben die Psychologie-Erkenntnis durchaus etwas, was in unserer Zeit außerordentlich schwach ausgebildet ist.

Namentlich leidet die psychologische Erkenntnis unter der Nachwirkung jener kirchlichen dogmatischen Feststellung, die im Jahre 869 gefallen ist und in der eine ältere, auf einer instinktiven Erkenntnis beruhende Einsicht verdunkelt worden ist: die Einsicht, dass der Mensch gegliedert ist in Leib, Seele und Geist. Sie können ja fast überall, wo Sie heute von Psychologie reden hören, von einer bloßen Zweigliederung des Menschenwesens reden hören. Sie können davon reden hören, der Mensch bestehe aus Leib und Seele oder aus Körper und Geist, wie man es dann nennen will; man betrachtet dann Körper und Leib und ebenso auch Geist und Seele als ziemlich gleichbedeutend. Fast alle Psychologien sind auf diesem Irrtum der Zweigliederung des menschlichen Wesens aufgebaut. Man kann gar nicht zu einer wirklichen Einsicht in die menschliche Wesenheit kommen, wenn man sich nur dieser Zweigliederung als einem durchgreifend Gültigen zuwendet. Daher ist im Grunde genommen fast alles, was heute als Psychologie auf-taucht, durchaus dilettantisch, manchmal auch nur ein Spiel mit Worten.

Das aber beruht ja im allgemeinen auf jenem großen Irrtum, der erst in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts so groß geworden ist, weil misskannt worden ist eine eigentlich große Errungenschaft, welche die physikalische Wissenschaft zu verzeichnen hatte. Sie wissen ja, dass die braven Heilbronner dem Manne inmitten ihrer Stadt ein Denkmal aufgerichtet haben, den sie zur Zeit seines Lebens ins Irrenhaus gesperrt haben: Julius Robert Mayer. Und Sie wissen, dass diese Persönlichkeit, auf die heute selbstverständlich die Heilbronner sehr stolz sind, verknüpft ist mit dem sogenannten Gesetz von der Erhaltung der Energie oder der Kraft. Dieses Gesetz besagt ja, dass die Summe aller im Weltenall vorhandenen Energien oder Kräfte eine konstante ist, dass sich diese Kräfte nur umwandeln, so dass etwa eine Kraft einmal als Wärme, ein andermal als mechanische Kraft erscheint und dergleichen. In diese Form kleidet man aber das Gesetz von Julius Robert Mayer nur dann, wenn man ihn gründlich missversteht! Denn ihm war es zu tun um die Aufdeckung der Metamorphose der Kräfte, nicht aber

#SE293-048

um die Aufstellung eines so abstrakten Gesetzes, wie es das von der Erhaltung der Energie ist.

Was ist, in einem großen Zusammenhange angesehen, kultur- geschichtlich dieses Gesetz von der Erhaltung der Energie oder der Kraft? Es ist das große Hindernis, den Menschen überhaupt zu verstehen. Sobald man nämlich meint, dass niemals Kräfte wirklich neu gebildet werden, wird man nicht zu einer Erkenntnis des wahren Wesens des Menschen gelangen können. Denn dieses wahre Wesen des Menschen beruht gerade darin, dass fortwährend durch ihn neue Kräfte gebildet werden. Allerdings in dem Zusammenhange, in dem wir in der Welt leben, ist der Mensch das einzige Wesen, in welchem neue Kräfte und - wie wir später noch hören werden - sogar neue Stoffe gebildet werden. Aber da die heutige Weltanschauung überhaupt nicht solche Elemente in sich aufnehmen will, durch welche auch der Mensch voll erkannt werden kann, so kommt sie dann mit diesem Gesetz von der Erhaltung der Kraft, das ja in einem gewissen Sinne nicht stört, wenn man nur die anderen Reiche der Natur - das Mineralreich, das Pflanzenreich und das Tierreich - ins Auge fasst, das aber sofort alles von wirklicher Erkenntnis auslöscht, wenn man an den Menschen herankommen will.

Sie werden als Lehrer die Notwendigkeit haben, auf der einen Seite Ihren Schülern die Natur verständlich zu machen, auf der anderen Seite sie hinzuführen zu einer gewissen Auffassung des geistigen Lebens. Ohne mit der Natur bekannt zu sein, wenigstens in einem gewissen Grade, und ohne ein Verhältnis zum geistigen Leben zu haben, kann sich heute der Mensch auch nicht in das soziale Leben hineinsetzen. Wenden wir daher zunächst einmal unseren Blick der äußeren Natur zu.

Die äußere Natur wendet sich an uns so, dass gegenübersteht dieser äußeren Natur auf der einen Seite unser Vorstellungs-, Gedankenleben, das, wie Sie wissen, bildhafter Natur ist, das eine Art Spiegelung des vorgeburtlichen Lebens ist, und dass auf der anderen Seite sich der Natur zuwendet alles dasjenige, was willensartiger Natur ist, was als Keim hinweist auf unser nachtodliches Leben. In dieser Weise sind wir immer auf die

#SE293-049

Natur hingelenkt. Das scheint ja allerdings zunächst eine Hinordnung auf die Natur in zwei Gliedern zu sein, und sie hat auch hervorgerufen den Irrtum von der Zweigliederung des Menschen. Wir werden auf diese Sache noch zurückkommen.

Wenn wir der Natur so gegenüberstehen, dass wir ihr unsere Denkseite, unsere Vorstellungsseite zuwenden, dann fassen wir eigentlich von der Natur nur das auf, was in der Natur fortwährendes Sterben ist. Es ist dies ein außerordentlich gewichtiges Gesetz. Seien Sie sich ganz klar darüber: Wenn Sie noch so schöne Naturgesetze erfahren, die mit Hilfe des Verstandes, mit Hilfe der vorstellenden Kräfte gefunden sind, so beziehen sich diese Naturgesetze immer auf das, was in der Natur abstirbt.

Etwas ganz anderes als diese Naturgesetze, die sich auf das Tote beziehen, erfährt der lebendige Wille, der keimhaft vorhanden ist, wenn er sich auf die Natur richtet. Hier werden Sie, weil Sie ja wohl noch angefüllt sind mit mancherlei Vorstellungen, die aus der Gegenwart und den Irrtümern ihrer Wissenschaft entstammen, eine ziemliche Schwierigkeit Ihres Verständnisses finden. - Was uns zunächst in den Sinnen, ganz im Umfange der zwölf Sinne, in Beziehung bringt zur Außenwelt, das ist nicht erkenntnismässiger, sondern willensmässiger Natur. Dem Menschen der Gegenwart ist davon eigentlich die Einsicht ganz geschwunden. Daher betrachtet er es als etwas Kindliches, wenn er bei Plato liest, dass das Sehen eigentlich darauf beruhe, dass eine Art von Fangarmen aus den Augen ausgestreckt werde zu den Dingen hin. Diese Fangarme sind allerdings mit sinnlichen Mitteln nicht zu erkennen; aber dass Plato sich ihrer bewusst war, das beweist eben, dass er in die übersinnliche Welt eingedrungen war. Es ist in der Tat, indem wir die Dinge ansehen, nichts anderes als nur in feinerer Weise ein Vorgang vorhanden ähnlich demjenigen, der sich abspielt, wenn wir die Dinge angreifen. Wenn Sie zum Beispiel ein Stück Kreide anfassen, so ist dies ein physischer Vorgang ganz ähnlich dem geistigen Vorgange, der sich abspielt, indem Sie die Ätherkräfte aus Ihrem Auge senden, um den Gegenstand im

#SE293-050

Sehen zu erfassen. Wenn die Menschen überhaupt in der Gegenwart beobachten könnten, so würden sie aus den Naturbeobachtungen diese Tatsachen entnehmen können. Wenn Sie sich zum Beispiel die nach auswärts gestellten Pferdeaugen ansehen, dann werden Sie das Gefühl bekommen, dass einfach durch die Stellung seiner Augen das Pferd zu seiner Umgebung in eine andere Lage versetzt ist als der Mensch. Was da zugrunde liegt, kann ich Ihnen am besten dadurch klar machen, dass ich folgendes hypothetisch aufstelle. Denken Sie sich, Ihre beiden Arme wären so gestaltet, dass Sie in die Unmöglichkeit versetzt wären, die Arme nach vorn zusammenzubringen, so dass sie sich niemals übergreifen könnten. Sie müssten eurythmisch immer bei A stehenbleiben, könnten nie zum O kommen, es würde durch eine Widerstandskraft Ihnen unmöglich gemacht, durch die Vorwärtsrichtung der Arme diese vorne zusammenzubringen. Das Pferd ist nun in Bezug auf die über- sinnlichen Fangarme seiner Augen in dieser Lage: es kann niemals den Fangarm des linken Auges berühren lassen von dem Fangarm des rechten Auges. Der Mensch ist durch seine Augenstellung eben in der Lage, fortwährend diese zwei über- sinnlichen Fangarme seiner Augen miteinander sich berühren zu lassen.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Darauf beruht die Empfindung - die übersinnlicher Natur ist - von dem Ich. Würden wir überhaupt niemals in die Lage kommen, rechts und links miteinander in Berührung zu bringen, oder würde die Berührung von rechts und links eine so geringe Bedeutung haben, wie es bei den Tieren der Fall ist, die niemals so ganz richtig die Vorderpfoten, sagen wir, zum Gebet oder zu irgendeinem ähnlichen Geistigen verwenden, dann würden wir auch nicht zu einer vergeistigten Empfindung unseres Selbstes gelangen.

Was für die Sinnesempfindungen am Auge und Ohr überall wichtig ist, das ist nicht so sehr das Passive; es ist das Aktive, das, was wir willentlich den Dingen entgegenbringen. Die neuere Philosophie hat ja manchmal Ahnungen gehabt von etwas Richtigem und hat dann allerlei Worte erfunden, die aber in der Regel beweisen, wie weit man von der Erfassung der Sache entfernt ist. So sind in den Lokalzeichen der Lotzeschen

#SE293-051

Philosophie solche Ahnungen von Erkenntnis der Aktivität des Willens-Sinneslebens vorhanden. Aber unser Sinnesorganismus, der ja ganz deutlich in dem Tastsinn, Geschmackssinn, Geruchssinn sein Verbundensein mit dem Stoffwechsel zeigt, ist bis in die höheren Sinne mit dem Stoffwechsel verbunden, und der ist willensartiger Natur.

Daher können Sie sich sagen: Der Mensch steht, indem er der Natur gegenübersteht, durch sein Verstandesmäßiges der Natur gegenüber und fasst dadurch alles das von ihr auf, was in ihr tot ist und eignet sich von diesem Toten Gesetze an. Was aber in der Natur aus dem Schosse des Toten sich erhebt, um zur Zukunft der Welt zu werden, das fasst der Mensch auf durch seinen ihm so unbestimmt erscheinenden Willen, der sich bis in die Sinne hinein erstreckt.

Denken Sie sich, wie lebendig Ihnen Ihr Verhältnis zur Natur wird, wenn Sie das eben Gesagte ordentlich ins Auge fassen. Sie werden sich dann sagen: Wenn ich in die Natur hin- ausgehe, so glänzt mir entgegen Licht und Farbe; indem ich das Licht und seine Farben aufnehme, vereinige ich mit mir das von der Natur, was sie in die Zukunft hinübersendet, und indem ich dann in meine Stube zurückkehre und nachdenke über die Natur, Gesetze über sie ausspinne, da beschäftige ich mich mit dem, was in der Natur fortwährend stirbt. In der Natur ist fortwährendes Sterben und Werden miteinander verbunden. dass wir das Sterben auffassen, rührt davon ber, dass wir in uns tragen das Spiegelbild unseres vorgeburtlichen Lebens, die Verstandeswelt, die Denkwelt, wodurch wir das der Natur zugrunde liegende Tote ins Auge fassen können. Und dass wir dasjenige, was in der Zukunft von der Natur da sein wird, ins Auge fassen können, rührt davon her, dass wir nicht nur unseren Verstand, unser Denkleben der Natur entgegenstellen, sondern dass wir ihr dasjenige entgegenstellen können, was in uns selbst willensartiger Natur ist.

Wenn der Mensch nicht etwas, was fortwährend ihm bleibt, retten könnte aus seinem vorgeburtlichen Leben durch sein Erdenleben hindurch, wenn er nicht etwas retten könnte von dem, was zuletzt während seines vorgeburtlichen Lebens zum

#SE293-052

bloßen Gedankenleben geworden ist, dann würde er niemals zur Freiheit kommen können. Denn der Mensch würde verbunden sein mit dem Toten, und er würde in dem Augenblick, wo er das, was in ihm selbst mit der toten Natur verwandt ist, zur Freiheit aufrufen wollte, ein Sterbendes zur Freiheit aufrufen wollen. Er würde, wenn er desjenigen sich bedienen wollte, was ihn als Willenswesen mit der Natur verbindet, betäubt werden; denn in dem, was ihn als Willenswesen mit der Natur verbindet, ist alles noch keimhaft. Er würde ein Naturwesen sein, aber kein freies Wesen.

Über diesen zwei Elementen - der Erfassung des Toten durch den Verstand und der Erfassung des Lebendigen, des Werdenden durch den Willen - steht im Menschen etwas, was nur er, kein anderes irdisches Wesen, von der Geburt bis zum Tode in sich trägt: das ist das reine Denken, dasjenige Denken, das sich nicht auf die äußere Natur bezieht, sondern das sich nur auf dasjenige Übersinnliche bezieht, was im Menschen selber ist, was den Menschen zum autonomen Wesen macht, zu etwas, was noch über demjenigen ist, was im Untertoten und im Überlebendigen ist. Will man daher von der menschlichen Freiheit reden, so muss man auf dieses Autonome im Menschen sehen, auf das reine sinnlichkeitsfreie Denken, in dem immer auch der Wille lebt.

Wenn Sie aber von diesem Gesichtspunkte aus die Natur selbst betrachten, werden Sie sich sagen: Ich blicke hin auf die Natur, der Strom des Sterbens ist in mir und auch der Strom des Neuwerdens: sterben - wiederum geboren werden. Von diesem Zusammenhang versteht die neuere Wissenschaft sehr wenig; denn ihr ist die Natur gewissermaßen eine Einheit, und sie pudelt fortwährend durcheinander das Sterbende und das Werdende, so dass alles, was heute vielfach ausgesagt wird über die Natur und ihr Wesen, etwas ganz Konfuses ist, weil Sterben und Werden fortwährend durcheinandergemischt werden. Will man reinlich diese beiden Strömungen in der Natur auseinanderhalten, so muss man sich schon fragen: Wie stünde es denn mit der Natur, wenn der Mensch nicht in dieser Natur wäre?

#SE293-053

Gegenüber dieser Frage ist im Grunde genommen die neuere Naturwissenschaft mit ihrer Philosophie in einer großen Verlegenheit. Denn denken Sie einmal, Sie stellen einem richtigen neueren Naturforscher die Frage: Was wäre es mit der Natur und ihrem Wesen, wenn der Mensch nicht darin wäre? Er würde natürlich zunächst etwas schockiert sein, weil ihm die Frage sonderbar vorkommen würde. Aber er würde sich daim besinnen, welche Unterlagen zur Beantwortung dieser Frage ihm seine Wissenschaft gibt und würde sagen: Dann wärcn auf der Erde Mineralien, Pflanzen und Tiere, nur der Mensch wäre nicht da, und der Erdenverlauf würde von dem Anfange an, wo die Erde noch im Kant-Laplaceschen Nebel- zustande war, sich so vollzogen haben, dass alles so fortgegangen wäre, wie es gegangen ist; nur der Mensch wäre in diesem Fortgange nicht drinnen. - Eine andere Antwort könnte im Grunde genommen nicht herauskommen. Er könnte vielleicht noch hinzufügen: Der Mensch gräbt als Ackerbauer den Erdboden um und verändert so die Erdoberfläche, oder er konstruiert Maschinen und bringt dadurch Veränderungen hervor; aber das ist nicht so erheblich gegenüber den anderen Verwandlungen, welche durch die Natur selbst geschehen. Immer also würde der Naturforscher sagen: Es würden Mineralien, Pflanzen und Tiere sich entwickeln, ohne dass der Mensch dabei wäre.

Das ist nicht richtig. Wäre der Mensch nämlich nicht in der Erdenevolution vorhanden, dann wären die Tiere zum großen Teile nicht da; denn ein großer Teil, namentlich die höheren Tiere, ist nur dadurch in der Erdenevolution entstanden, dass der Mensch genötigt war - ich spreche jetzt natürlich bildlich - seine Ellenbogen zu verwenden. Er musste auf einer bestimmLen Stufe seiner Erdenentwicklung aus seinem eigenen Wesen, in dem damals noch ganz anderes war, als jetzt in ihm ist, die höheren Tiere heraussondern, musste sie abwerfen, damit er weiterkommen konnte. Ich möchte dies Abwerfen damit ver-leichen, dass ich sage: Stellen Sie sich ein Gemisch vor, worin etwas aufgelöst ist, und stellen Sie sich vor, dass dann diese aufgelöste Substanz sich aussondert und zu Boden setzt. So

#SE293-054

war der Mensch in seinen früheren Entwicklungszuständen mit der Tierwelt zusammen und hat dann später die Tierwelt wie einen Bodensatz ausgeschieden. Die Tiere wären nicht in der Erdenentwicklung diese heutigen Tiere geworden, wenn der Mensch nicht hätte so werden sollen, wie er jetzt ist. Ohne den Menschen in der Erdenentwicklung würden also die Tierformen und die Erde ganz anders ausschauen, als es heute der Fall ist.

Aber gehen wir nun über zur mineralischen und pflanzlichen Welt. Da sollten wir uns darüber klar sein, dass nicht nur die niederen Tierformen, sondern auch die pflanzliche und die mineralische Welt längst erstarrt wären, nicht mehr im Werden wären, wenn der Mensch nicht auf der Erde wäre. Wiederum ist es notwendig für die heutige, auf einer einseitigen Naturanschauung fussenden

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Weltanschauung, zu sagen: Gut, die Menschen sterben, und ihre Körper werden verbrannt oder begraben und damit der Erde übergeben; aber das hat für die Erdenentwicklung keine Bedeutung; denn wenn die Erdenentwicklung nicht Menschenkörper aufnehmen würde, könnte sie gerade so verlaufen wie jetzt, da sie Menschenkörper aufnimmt. - Das heißt aber, man ist sich gar nicht bewusst, dass das fortwährende Übergehen menschlicher Leichname in die Erde, gleichgültig ob es durch Verbrennen oder durch Begraben geschieht, ein realer Prozess ist, der fortwirkt.

Die Bäuerinnen auf dem Lande sind sich noch klarer, als es die Frauen in der Stadt sind, darüber, dass die Hefe für das Brotbacken eine gewisse Bedeutung hat, trotzdem nur wenig dem Brote zugesetzt wird; sie wissen, dass das Brot nicht gedeihen könnte, wenn nicht Hefe dem Teig zugesetzt würde. Ebenso aber wäre die Erdenentwicklung längst in ihren Endzustand hineingekommene, wenn ihr nicht fortwährend die Kräfte des menschlichen Leichnams, der mit dem Tode von dem Geistig-Seelischen abgesondert ist, zugeführt würden. Durch diese Kräfte, welche die Erdenentwicklung durch die Zuführung der menschlichen Leichname fortwährend bekommt, beziehungsweise der Kräfte, die in den Leichnamen sind, dadurch wird die Evolution der Erde unterhalten. Dadurch werden Mineralien dazu veranlasst, ihre Kristallisationskräfte noch heute zuentfalten,

#SE293-055

die sie längst nicht mehr entfalten würden ohne diese Kräfte; sie wären längst zerbröckelt, hätten sich aufgelöst. Dadurch werden Pflanzen, die längst nicht mehr wachsen würden, veranlasst, heute noch zu wachsen. Und auch mit Bezug auf die niederen Tierformen ist es so. Der Mensch übergibt der Erde in seinem Leibe das Ferment, gleichsam die Hefe für die Weiterentwicklung.

Daher ist es nicht bedeutungslos, ob der Mensch auf der Erde lebt oder nicht. Es ist einfach nicht wahr, dass die Erdenentwicklung in Bezug auf das Mineralreich, Pflanzenreich und Tierreich auch dann vorwärtsgehen würde, wenn der Mensch nicht dabei wäre! Der Naturprozess ist ein einheitlicher, ein geschlossener, zu dem der Mensch dazugehört. Der Mensch wird nur richtig vorgestellt, wenn er selbst noch mit seinem Tode als drinnenstehend in dem kosmischen Prozess gedacht wird.

Wenn Sie dies bedenken, dann werden Sie sich kaum mehr wundern, wenn ich auch noch das Folgende sage: Der Mensch bekommt, indem er aus der geistigen Welt heruntersteigt in die physische, die Umkleidung seines physischen Leibes. Aber natürlich ist der physische Leib anders, wenn man ihn als Kind bekommt, als wenn man ihn in irgendeinem Lebensalter durch den Tod ablegt. Da ist etwas geschehen mit dem physischen Leibe. Was da mit ihm geschehen ist, das kann nur dadurch geschehen, dass dieser Leib durchdrungen ist von den geistig-seelischen Kräften des Menschen. Nicht wahr, schliesslich essen wir alle dasselbe, was die Tiere auch essen, das heißt, wir verwandeln die äußeren Stoffe so, wie die Tiere sie verwandeln, aber wir verwandeln sie unter der Mittätigkeit von etwas, was die Tiere nicht haben, von etwas, was aus der geistigen Welt heruntersteigt, um sich mit dem physischen Menschenleib zu vereinigen. Wir machen dadurch mit den Stoffen etwas anderes, als die Tiere oder Pflanzen mit ihnen machen. Und die Stoffe, welche im menschlichen Leichnam der Erde übergeben werden, sind verwandelte Stoffe, sind etwas anderes, als was der Mensch empfangen hat, als er geboren worden ist. Daher können wir sagen: Die Stoffe, welche der Mensch empfängt, und auch die Kräfte, welche er mit der Geburt empfängt, die erneuert

#SE293-056

er während seines Lebens und gibt sie in verwandelter Form an den Erdenprozess ab. Es sind nicht dieselben Stoffe und Kräfte, die er bei seinem Tode an den Erdenprozess abgibt, als diejenigen waren, die er bei seiner Geburt empfangen hat. Er übergibt damit also dem Erdenprozess etwas, was durch ihn fortwährend aus der übersinnlichen Welt in den physisch-sinnlichen Erdenprozess einfließt. Er trägt bei seiner Geburt aus der übersinnlichen Welt etwas herunter; das bekommt dann, indem er es einverleibt hat den Stoffen und Kräften, die während seines Lebens seinen Leib zusammensetzen, mit seinem Tode die Erde. Dadurch vermittelt der Mensch fortwährend das Herunterträufeln von Übersinnlichem an Sinnliches, an Physisches. Sie können sich vorstellen, dass gleichsam fortwährend etwas herunterregnet aus dem Übersinnlichen ins Sinnliche, dass aber diese Tropfen ganz unfruchtbar blieben für die Erde, wenn der Mensch sie nicht aufnehmen würde und sie durch sich der Erde vermitteln würde. Diese Tropfen, die der Mensch aufnimmt bei der Geburt, die er abgibt bei seinem Tode, die sind ein fortwährendes Befruchten der Erde durch übersinnliche Kräfte, und durch diese befruchtenden, übersinnlichen Kräfte wird der Evolutionsprozess der Erde erhalten. Ohne menschliche Leichname wäre daher die Erde längst tot.

#Bild s.056

Wenn wir das vorausgeschickt haben, können wir nun fragen: Was machen nun die toten Kräfte mit der menschlichen Natur? Es wirken ja in die menschliche Natur herein die todbringenden Kräfte, die draussen in der Natur vorwaltend sind; denn gäbe der Mensch der äußeren Natur nicht fortwährend

#SE293-057

Belebung, so müsste sie absterben. Wie walten also diese todbringenden Kräfte in der menschlichen Natur? Sie walten so, dass der Mensch alle diejenigen Organisationen durch sie hervorbringt, die in der Linie vom Knochensystem bis zum Nervensystem liegen. Was die Knochen und alles, was mit ihnen verwandt ist, aufbaut, das ist ganz anderer Natur als dasjenige, was die anderen Systeme aufbaut. In uns spielen die todbringenden Kräfte herein: wir lassen sie, wie sie sind, und dadurch sind wir Knochenmenschen. In uns aber spielen weiter noch die todbringenden Kräfte herein: wir schwächen sie ab, und dadurch sind wir Nervenmenschen. - Was ist ein Nerv? Ein Nerv ist etwas, was fortwährend Knochen werden will, was nur dadurch verhindert wird, Knochen zu werden, dass es mit nicht knochenmässigen oder nicht nervösen Elementen der Menschennatur in Zusammenhang steht. Der Nerv will fortwährend verknöchern, er ist fortwährend gedrängt abzusterben, wie der Knochen im Menschen immer etwas in hohem Grade Abgestorbenes ist. Beim tierischen Knochen liegen die Verhältnisse anders, er ist viel lebendiger als der menschliche Knochen. - So können Sie sich die eine Seite der Menschennatur vorstellen, indem Sie sagen: Die todbringende Strömung wirkt im Knochen- und Nervensystem. Das ist der eine Pol.

Die fortwährend Leben gebenden Kräfte, die andere Strömung, wirkt im Muskel- und Blutsystem und in allem, was da- zugehört. Nerven sind nur deshalb überhaupt keine Knochen, weil sie mit dem Blut- und Muskelsystem so im Zusammen- bang stehen, dass der Drang in ihnen, Knochen zu werden, den 'ss Blut und Muskel wirkenden Kräften entgegensteht. Der Nerv wird nur dadurch nicht Knochen, weil ihm Blut- und Muskelsystem entgegensteht und sein Knochenwerden verhindert. Besteht im Wachstum eine falsche Verbindung zwischen Knochen einerseits und Blut und Muskel andererseits, so kommt die Rachitis zustande, die ein Verhindern des richtigen Absterbens des Knochens durch die Muskel-Blutnatur ist. Es ist daher außerordentlich wichtig, dass im Menschen die richtige Wechselwirkung zustande kommt zwischen dem Muskel-Blutsystem auf der einen Seite und dem Knochen-Nerven-

#SE293-058

system auf der anderen Seite. Indem in unser Auge hereinragt das Knochen-Nervensystem etwas, in der Umhüllung, das Knochensystem sich zurückzieht und nur seine Abschwächung, den Nerv, hineinschickt, kommt im Auge die Möglichkeit zustande, die willensartige Wesenheit, die in Muskel und Blut lebt, mit der vorstellungsmässigen Tätigkeit, die im Knochen-Nervensystem liegt, zu verbinden. Da kommen wir wieder auf etwas, was in der älteren Wissenschaft eine große Rolle gespielt hat, was aber von der heutigen Wissenschaft als kindliche Vorstellung verlacht wird. Doch die neuere Wissenschaft wird schon wieder darauf zurückkommen, nur in anderer Form.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Die Alten haben in ihrem Wissen immer eine Verwandtschaft gefühlt zwischen dem Nervenmark, der Nervensubstanz und dem Knochenmark oder der Knochensubstanz, und sie sind der Meinung gewesen, dass man mit dem Knochenteil ebenso denkt wie mit dem Nerventeil. Das ist auch die Wahrheit. Wir verdanken alles, was wir an abstrakter Wissenschaft haben, der Fähigkeit unseres Knochensystems. Warum kann der Mensch zum Beispiel Geometrie ausbilden? Die höheren Tiere haben keine Geometrie; das sieht man ihrer Lebensweise an. Es ist nur ein Unsinn, wenn manche Leute sagen: Vielleicht haben die höheren Tiere auch Geometrie, man merkt es vielleicht nur nicht. - Der Mensch also bildet Geometrie aus. Wodurch aber bildet er zum Beispiel die Vorstellung eines Dreiecks aus? Wer wirklich über diese Tatsache nachdenkt, dass der Mensch die Vorstellung des Dreiecks ausbildet, der muss etwas Wunderbares darin finden, dass der Mensch das Dreieck, das abstrakte Dreieck, das im konkreten Leben nirgends vorhanden ist, rein aus seiner geometrisch-mathematischen Phantasie heraus aus- bildet. Es liegt vieles Unbekannte zugrunde den Geschehnissen der Welt, die offenbar nur nicht. Denken Sie sich zum Beispiel an einem bestimmten Platze dieses Zimmers stehend. Sie führen zu gewissen Zeiten als übersinnliches Menschenwesen merkwürdige Bewegungen aus, von denen Sie für gewöhnlich nichts wissen, ungefähr in der Art: Sie gehen ein Stückchen nach der einen Seite, dann gehen Sie ein Stückchen zurück, und dann

#SE293-059

kommen Sie wieder an Ihrem Platze an. Eine unbewusst bleibende Linie im Raume, die Sie beschreiben, verläuft tatsächlich als eine Dreiecksbewegung. Solche Bewegungen sind tatsächlich vorhanden, Sie nehmen sie nur nicht wahr, aber dadurch, dass Ihr Rückgrat in die Vertikale gerückt ist, sind Sie in der Ebene drinnen, in der diese Bewegungen verlaufen. Das

#Bild s.059

Tier ist nicht in dieser Ebene drinnen, es hat sein Rückenmark anders liegen; da werden diese Bewegungen nicht vollführt. Indem der Mensch sein Rückenmark vertikal stehen hat, ist er in der Ebene, wo diese Bewegung ausgeführt wird. Zum Bewusstsein bringt er es sich nicht, dass er sich sagte: Ich tanze da fortwährend in einem Dreieck. - Aber er zeichnet ein Dreieck und sagt: Das ist ein Dreieck! - In Wahrheit ist das eine unbewusst ausgeführte Bewegung, die er im Kosmos vollführt.

Diese Bewegungen, die Sie in der Geometrie fixieren, indem Sie geometrische Figuren zeichnen, führen Sie mit der Erde aus. Die Erde hat nicht nur die Bewegung, welche sie nach der Kopernikanischen Weltansicht hat: sie hat noch ganz andere, künstlerische Bewegungen, die werden da fortwährend ausgeführt. Und noch viel kompliziertere Bewegungen werden ausgeführt, solche Bewegungen zum Beispiel, die in den Linien liegen, welche die geometrischen Körper haben: der Würfel, das Oktaeder, das Dodekaeder, das Ikosaeder und so weiter. Diese Körper sind nicht erfunden, sie sind Wirklichkeit, nur unbewusste Wirklichkeit. Es liegen in diesen und in noch anderen Körperformen merkwürdige Anklänge an dieses für die Menschen unterbewusste Wissen. Das wird dadurch herbeigeführt, dass unser Knochensystem eine wesentliche Erkenntnis hat; aber Sie reichen nicht mit Ihrem Bewusstsein bis zum Knochensystem hinunter. Das Bewusstsein davon erstirbt, es

#SE293-060

wird nur reflektiert in den Bildern der Geometrie, die der Mensch da als Bilder ausführt. Der Mensch ist recht sehr eingeschaltet in den Kosmos. Indem er die Geometrie ausbildet, bildet er etwas nach, was er selbst im Kosmos tut.

Da blicken wir auf der einen Seite in eine Welt hinein, die uns mitumfasst und die fortwährend im Absterben ist. Auf der anderen Seite blicken wir in alles das hinein, was in die Kräfte unseres Blut-Muskelsystems hereinragt: das ist in fortwährender Bewegung, in fortwährendem Fluktuieren, in fortwährendem Werden und Entstehen; das ist ganz keimhaft, da ist nichts Totes. Wir halten in uns den Sterbeprozess auf, und nur wir als Menschen können ihn aufhalten und bringen in das Sterbende Werden hinein. Wäre der Mensch nicht hier auf der Erde, so würde eben längst das Sterben sich ausgebreitet haben über den Erdenprozess, und die Erde wäre als Ganzes in eine große Kristallisation übergegangen. Nicht erhalten aber hätten sich die einzelnen Kristalle. Wir entreissen die einzelnen Kristalle der großen Kristallisation und erhalten sie, solange wir sie für unsere Menschenevolution brauchen. Wir erhalten aber damit auch das Leben der Erde rege. Wir Menschen sind es also, die das Leben der Erde rege halten, die nicht ausgeschaltet werden können vom Leben der Erde. Daher war es schon ein realer Gedanke von Eduard V07Z Hartmann, der aus seinem Pessimismus heraus wollte, dass die Menschheit einmal eines Tages so reif wäre, dass alle Menschen sich selbst mordeten. Man braucht auch gar nicht das noch hinzuzufügen, was Hartmann aus der Beschränktheit der naturwissenschaftlichen Weltanschauung wollte: weil ihm nämlich das nicht genügt hätte, dass alle Menschen sich eines Tages selbst mordeten, wollte er auch noch die Erde durch eine großangelegte Unternehmung in die Luft sprengen. Das hätte er nicht gebraucht. Er hätte nur den Tag des großen Selbstmordens anordnen brauchen, und die Erde wäre von selbst langsam in die Luft gegangen! Denn ohne das, was vom Menschen in die Erde verpflanzt wird, kann die Erdenentwicklung nicht weitergehen. Von dieser Erkenntnis aus müssen wir uns wieder gefühlsmässig durchdringen. Es ist notwendig, dass in der Gegenwart diese Dinge verstanden werden.

#SE293-061

Ich weiß nicht, ob Sie sich erinnern, dass in meinen aller-ersten Schriften immer ein Gedanke wiederkehrt, durch den ich die Erkenntnis auf eine andere Basis stellen wollte, als sie heute steht. In der äußeren Philosophie, die auf anglo-amerikanisches Denken zurückgeht, ist der Mensch eigentlich ein bloßer Zuschauer der Welt; er ist mit seinem inneren Seelenprozess ein bloßer Zuschauer der Welt. Wenn der Mensch nicht da wäre, so meint man, wenn er nicht in der Seele wieder erlebte, was in der Welt draussen vor sich geht, so wäre doch alles so, wie es ist. Das gilt für die Naturwissenschaft in Bezug auf jene Tatsachenentwicklung, die ich angeführt habe, es gilt aber auch für die Philosophie. Der heutige Philosoph fühlt sich sehr wohl als Zuschauer der Welt, das heißt, in dem bloß ertötenden Element des Erkennens. Aus diesem ertötenden Element wollte ich die Erkenntnis herausführen. Daher habe ich immer wiederholt: Der Mensch ist nicht bloß ein Zuschauer der Welt, sondern er ist Schauplatz der Welt, auf dem sich die großen kosmischen Ereignisse immer wieder und wieder abspielen. Ich habe immer wieder gesagt: Der Mensch ist mit seinem Seelen- leben der Schauplatz, auf dem sich Weltgeschehen abspielt. So kann man das auch in philosophisch-abstrakte Form kleiden. Und besonders, wenn Sie das Schlusskapitel über Freiheit in meiner Schrift «Wahrheit und Wissenschaft» lesen, werden Sie finden, dass dieser Gedanke scharf betont ist: dass dasjenige, was sich im Menschen vollzieht, nicht etwas ist, was der übrigen Natur gleich ist, sondern dass die übrige Natur hereinragt in den Menschen und dass dasjenige, was im Menschen sich vollzieht, zugleich ein kosmischer Vorgang ist, so dass die menschliche Seele ein Schauplatz ist, auf dem sich ein kosmischer Vorgang abspielt, nicht bloß ein menschlicher. Damit wird man natürlich in gewissen Kreisen heute noch schwer verstanden. Aber ohne dass man sich mit solchen Anschauungen durchdringt, kann man unmöglich ein richtiger Erzieher werden.

Was geschieht denn tatsächlich in der menschlichen Wesenheit? Auf der einen Seite steht die Knochen-Nervennatur, auf der anderen Seite die Blut-Muskelnatur. Durch das Zusammenwirken

#SE293-062

beider werden fortwährend Stoffe und Kräfte neu geschaffen. Die Erde wird vor dem Tode dadurch bewahrt, dass im Menschen selber Stoffe und Kräfte neu geschaffen werden. Jetzt können Sie das, was ich eben gesagt habe: dass das Blut durch seine Berührung mit den Nerven Neuschöpfung von Stoffen und Kräften bewirkt, zusammenbringen mit dem, was ich im vorigen Vortrage sagte: dass das Blut fortwährend auf dem Wege zur Geistigkeit ist und dabei aufgehalten wird. Diese Gedanken, die wir in diesen zwei Vorträgen gewonnen haben, werden wir miteinander verbinden und dann weiter darauf aufbauen. Aber Sie sehen schon, wie irrtümlich der

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Gedanke der Erhaltung von Kraft und Stoff ist, wie er gewöhnlich vorgebracht wird: denn durch das, was im Inneren der Menschen-
natur geschieht, wird er widerlegt, und für eine wirkliche Auffassung der Menschenwesenheit ist er nur ein Hindernis. Erst wenn man
wieder den synthetischen Gedanken bekommen wird, dass tatsächlich zwar nicht aus Nichts etwas hervorgehen kann, dass aber das
eine so umgewandelt werden kann, dass es vergeht und das andere entsteht - erst wenn man diesen Gedanken an die Stelle des
Gedankens von der Erhaltung der Kraft und des Stoffes gestellt haben wird, wird man etwas Gedeihliches für die Wissenschaft erhalten
können.

Sie sehen, in welcher Richtung manches, was in unserem Denken lebt, verkehrt ist. Wir stellen etwas auf, wie zum Beispiel das Gesetz
von der Erhaltung der Kraft und des Stoffes, und proklamieren es als ein Weltgesetz. Dem liegt zugrunde ein gewisser Hang unseres
Vorstellungslebens, unseres Seelenlebens überhaupt, in einseitiger Weise zu beschreiben, während wir nur Postulate aufstellen sollten
aus dem, was wir in unserem Vorstellen entwickeln. So finden Sie zum Beispiel in unseren Physikbüchern das Gesetz von der
Undurchdringlichkeit der Körper als ein Axiom aufgestellt: An der Stelle im Raume, wo ein Körper steht, kann zu gleicher Zeit kein
anderer sein. - Das wird als allgemeine Eigenschaft der Körper hingestellt. Man sollte aber nur sagen: Diejenigen Körperlichkeiten oder
Wesenheiten, welche so sind, dass an der Stelle des Raumes, wo sie sind, zu gleicher Zeit kein anderes Wesen gleicher

#SE293-063

Natur sein kann, die sind undurchdringlich. - Man sollte bloß die Begriffe dazu verwenden, um ein gewisses Gebiet von einem anderen
abzugliedern, man sollte bloß Postulate aufstellen, sollte keine Definitionen geben, die den Anspruch erheben, universell zu sein. So
sollte man auch kein Gesetz von der Erhaltung der Kraft und des Stoffes aufstellen, sondern, man sollte aufsuchen, für welche
Wesenheiten dieses Gesetz eine Bedeutung hat. Das war gerade ein Bestreben im 19. Jahrhundert, dass man ein Gesetz aufstellte und
sagte: Das gilt für alles - statt dass wir unser seelenleben dazu verwenden, um an die Dinge heranzukommen und zu beobachten, was
wir an ihnen erleben.

VIERTER VORTRAG

#TX

In der Zukunftserziehung und im Zukunftsunterricht muss ein ganz besonderer Wert gelegt werden auf die Willens- und die
Gemütsbildung. Es wird zwar immer betont, auch von den- jenigen, die an keine Erneuerung des Unterrichts- und Erziehungswesens
denken, dass Wille und Gemüt in der Erziehung besonders berücksichtigt werden müssen, aber es kann eigentlich von dieser Seite,
trotz allen guten Willens, nicht viel zu dieser Willens- und Gemütsbildung getan werden. Sie bleiben immer mehr und mehr dem
sogenannten Zufall überlassen, weil keine Einsicht vorhanden ist in die wirkliche Natur des Willens.

Einleitend möchte ich nun das Folgende bemerken: Erst wenn man den Willen wirklich erkennt, kann man auch wenigstens einen Teil
der anderen Gemütsbewegungen erkennen, ei- nen Teil der Gefühle. Wir können uns die Frage stellen: Was ist denn eigentlich ein
Gefühl? Ein Gefühl ist mit dem Willen sehr verwandt. Wille ist, ich möchte sagen, nur das ausgeführte Gefühl, und das Gefühl ist der
zurückgehaltene Wille. Der Wille, der sich noch nicht wirklich äussert, der in der Seele zurückbleibt, das ist das Gefühl; ein
abgestumpfter Wille ist das Gefühl. Daher wird man das Wesen des Gefühls auch erst dann verstehen, wenn man das Wesen des
Willens durchdringt.

Nun können Sie schon aus meinen bisherigen Auseinandersetzungen sehen, dass alles, was im Willen lebt, sich nicht vollständig
ausgestaltet in dem Leben zwischen Geburt und Tod. Es bleibt im Menschen, wenn er einen Willensentschluss ausführt, immer etwas
übrig, was sich nicht erschöpft in dem Leben bis zum Tode hin; es bleibt ein Rest, der im Menschen fortlebt und der gerade von jedem
Willensentschluss und jeder Willensstat durch den Tod sich fortsetzt. Dieser Rest muss durch das ganze Leben und insbesondere auch
im kindlichen Alter berücksichtigt werden.

Wir wissen, wenn wir den vollständigen Menschen betrachten,

#SE293-065

so betrachten wir ihn nach Leib, Seele und Geist. Der Leib wird zunächst, wenigstens seinen gröberen Bestandteilen nach, geboren.
Das Genauere darüber finden Sie in meinem Buche

Da ist zunächst das vorhanden, eben nur der Anlage nach, was wir nennen das Geistselbst. Das Geistselbst werden wir nicht unter die
Bestandteile, unter die Glieder der menschlichen Natur ohne weiteres aufnehmen können, wenn wir von dem gegenwärtigen Menschen
sprechen; aber ein deutliches Bewusstsein vom Geistselbst ist insbesondere bei solchen Menschen vorhanden, die auf das Geistige zu
sehen vermögen. Sie wissen, dass das gesamte morgenländische Bewusstsein, insofern es gebildetes Bewusstsein ist, dieses
Geistselbst «Manas» nennt und dass von Manas als etwas im Menschen Lebendem in der morgenländischen Geisteskultur durchaus
gesprochen wird. Aber auch in der abendländischen Menschheit, wenn sie nicht gerade «gelehrt» geworden ist, ist ein deutliches
Bewusstsein von diesem Geistselbst vorhanden. Und zwar sage ich nicht ohne Bedacht: ein deutliches Bewusstsein ist vorhanden;
denn man nennt im Volke - hat wenigstens genannt, bevor das Volk ganz ergriffen worden ist von der materialistischen Gesinnung -
das, was vom Menschen übrigbleibt nach dem Tode, die Manen. Man spricht davon, dass nach dem Tode übrigbleiben die Manen;
Manas = die Manen. Ich sagte: ein deutliches Bewusstsein hat das Volk davon; denn das Volk gebraucht in diesem

#SE293-066

Falle den Plural, die Manen. Wir, die wir wissenschaftlich mehr das Geistselbst noch auf den Menschen vor dem Tode beziehen, sagen
in der Einzahl: das Geistselbst. Das Volk, das mehr aus der Realität, aus der naiven Erkenntnis heraus über dieses Geistselbst spricht,
gebraucht die Mehrzahl, indem es von den Manen redet, weil der Mensch in dem Augenblick, wo er durch die Pforte des Todes geht,
aufgenommen wird von einer Mehrzahl von geistigen Wesenheiten. Ich habe das schon in einem anderen Zusammenhang angedeutet:
Wir haben unseren per- sönlichen führenden Geist aus der Hierarchie der Angeloi; darüberstehend aber haben wir die Geister aus der
Hierarchie der Archangeloi, die sich sogleich einschalten, wenn der Mensch durch die Pforte des Todes geht, so dass er dann sofort
sein Dasein in gewisser Beziehung in der Mehrzahl hat, weil viele Archangeloi in sein Dasein eingeschaltet sind. Das fühlt das Volk sehr
deutlich, weil es weiß, dass der Mensch, im Gegensatz zu seinem Dasein hier, das als eine Einheit erscheint, sich dann mehr oder
weniger als eine Vielheit wahrnimmt. Also die Manen sind etwas, was im naiven Volksbewusstsein von diesem der Mehrzahl nach
vorhandenen Geistselbst, von Manas, lebt.

Ein zweiter, höherer Bestandteil des Menschen ist dann das, was wir den Lebensgeist nennen. Dieser Lebensgeist ist schon sehr wenig
wahrnehmbar innerhalb des gegenwärtigen Menschen. Er ist etwas sehr geistiger Art im Menschen, was sich in ferner
Menschenzukunft entwickeln wird. Und dann das Höchste, was im Menschen ist, was gegenwärtig eben nur der ganz geringfügigen
Anlage nach vorhanden ist, das ist der ei- gentliche Geistesmensch.

Wenn nun aber auch im gegenwärtigen, hier auf der Erde zwischen Geburt und Tod lebenden Menschen diese drei höheres Glieder
der Menschennatur nur der Anlage nach vorhanden sind, so entwickeln sie sich, allerdings unter dem Schutze höherer geistiger
Wesenheiten, zwischen Tod und neuer Geburt doch sehr bedeutsam. Wenn also der Mensch stirbt und sich in die geistige Welt wieder
hineinlebt, entwickeln sich diese drei Glieder, gewissermaßen vordeutend ein zukünftiges

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#SE293-067

Menschfleitsdasein, sehr deutlich. Also geradeso wie der Mensch sich in seinem jetzigen Leben geistig-seelisch zwischen Geburt und Tod entwickelt, so hat er auch nach dem Tode eine deutliche Entwicklung, nur dass er dann, gleichsam wie an einer Nabelschnur, an den geistigen Wesenheiten der höheren Hierarchien dranhängt.

Fügen wir nun jetzt zu den heute kaum wahrnehmbaren höheren Gliedern der Menschen natur dasjenige hinzu, was wir jetzt schon wahrnehmen. Das ist zunächst das, was sich ausprägt in der Bewusstseinsseele, in der Verstandes- oder Gemütsseele und in der Empfindungsseele. Das sind die eigentlichen Seelenbestandteile des Menschen. Wollen wir heute beim Menschen von der Seele sprechen, wie sie im Leibe lebt, so müssen wir von den eben angeführten drei Seelengliedern sprechen.

Wollen wir von seinem Leibe sprechen, so sprechen wir von dem Empfindungsleib, dem feinsten Leib, den man auch astralischen Leib nennt, von dem ätherischen Leib und dem groben physischen Leib, den wir mit unseren Augen sehen und den die äußere Wissenschaft zergliedert. Damit haben wir den ganzen Menschen vor uns.

Nun wissen Sie ja, dass der physische Leib, wie wir ihn an uns tragen, auch dem Tiere eigen ist. Wir bekommen nur, wenn wir diesen ganzen Menschen nach diesen neun Gliedern mit der Tierwelt vergleichen, eine empfindungsgemässe und für die Auffassung des Willens brauchbare Vorstellung von der Beziehung des Menschen zu den Tieren, wenn wir wissen: so wie der Mensch in seiner Seele umkleidet ist mit dem physischen Leib, so ist auch das Tier mit einem physischen Leib umkleidet, aber der physische Leib des Tieres ist in vieler Beziehung anders gestaltet als der des Menschen. Der physische Leib des Menschen ist nicht eigentlich vollkommener als der des Tieres. Denken Sie an solche aus der Reihe der höheren Tiere, wie an den Biber, wenn er seinen Biberbau formt. Das kann der Mensch nicht, wenn er es nicht lernt, wenn er nicht sogar eine sehr komplizierte Schulung dazu durchmacht, wenn er nicht Architektur lernt und dergleichen. Der Biber macht seinen Bau aus der Organisation seines Leibes heraus. Es ist einfach sein

#SE293-068

äußerer, physischer Leib so geformt, dass er sich in die äußere physische Welt so einfügt, dass er das, was in den Formen seines physischen Leibes lebt, zur Herstellung seines Biberbaues verwenden kann. Sein physischer Leib selbst ist in dieser Beziehung sein Lehrmeister. Wir können die Wespen, die Bienen, können auch die sogenannten niederen Tiere beobachten und werden in der Form ihrer physischen Leiber finden, dass darin etwas verankert ist, was im physischen Leibe des Menschen in dieser Ausdehnung, in dieser Stärke nicht vorhanden ist. Das ist alles das, was wir umfassen mit dem Begriff des Instinktes; so dass wir den Instinkt in Wirklichkeit nur studieren können, wenn wir ihn im Zusammenhange mit der Form des physischen Leibes betrachten. Studieren wir die ganze Tierreihe, wie sie sich aussen ausbreitet, so werden wir in den Formen der physischen Leiber der Tiere überall drinnen die Anleitung haben, die verschiedenen Arten der Instinkte zu studieren. Wir müssen, wenn wir den Willen studieren wollen, ihn zuerst aufsuchen im Gebiete des Instinktes und müssen uns bewusst werden, dass wir den Instinkt auffinden in den Formen der physischen Leiber der verschiedenen Tiere. Wenn wir die Hauptformen der einzelnen Tiere ins Auge fassen und aufzeichnen würden, so würden wir die verschiedenen Gebiete des Instinktes zeichnen können. Was der Instinkt als Wille ist, das ist im Bilde die Form des physischen Leibes der verschiedenen Tiere. Sie sehen, da- durch kommt Sinn in die Welt hinein, wenn wir diesen Gesichtspunkt anlegen können. Wir überschauen die Formen der physischen Tierleiber und sehen darin eine Zeichnung, welche die Natur selbst von den Instinkten schafft, durch die sie verwirklichen will, was im Dasein lebt.

Nun lebt in unserem physischen Leibe, diesen ganz durchgestaltend, durchdringend, der Ätherleib. Er ist für die äußeren Sinne übersinnlich, unsichtbar. Aber wenn wir auf die Willens- natur schauen, dann ist es so, dass ebenso wie der Ätherleib den physischen Leib durchdringt, so ergreift er auch das, was sich im physischen Leibe als Instinkt äussert. Dann wird der Instinkt zum Trieb. Im physischen Leib ist der Wille Instinkt; sobald der Ätherleib sich des Instinktes bemächtigt, wird der

#SE293-069

Wille Trieb. Es ist dann sehr interessant, zu verfolgen, wie in der Beobachtung der Instinkt, den man in der äußeren Form mehr konkret erfassen kann, sich verinnerlicht und sich auch mehr vereinheitlicht, indem man ihn als Trieb betrachtet. Von Instinkt wird man immer so sprechen, dass er, wenn er sich im Tiere oder in seiner Abschwächung im Menschen vorfindet, dem Wesen von aussen aufgedrängt ist; beim Trieb ist schon daran zu denken, dass das, was sich in einer mehr verinnerlichten Form äussert, auch mehr von innen kommt, weil der über- sinnliche Ätherleib sich des Instinktes bemächtigt und dadurch der Instinkt zum Trieb wird. Nun hat der Mensch auch noch den Empfindungsleib. Der ist noch innerlicher. Er ergreift nun wieder den Trieb, und dann wird nicht nur eine Verinnerlichung erzeugt, sondern es wird Instinkt und Trieb auch schon ins Bewusstsein heraufgehoben, und so wird daraus dann die Begierde. Die Begierde finden Sie auch noch beim Tiere, wie Sie den Trieb bei ihm finden, weil das Tier ja alle diese drei Glieder, physischen Leib, Ätherleib, Empfindungsleib, auch hat. Aber wenn Sie von der Begierde sprechen, so werden Sie schon, ganz instinktiv, sich herbeilassen müssen, die Begierde als etwas sehr Innerliches anzusehen. Beim Trieb sprechen Sie so, dass er doch, ich möchte sagen, von der Geburt bis zum späten Alter sich einheitlich äussert; bei der Begierde sprechen Sie von etwas, was erkräftet wird von dem Seelischen, was mehr einmalig erkräftet wird. Eine Begierde braucht nicht charakterologisch zu sein, sie braucht nicht dem Seelischen anzuhaften, sondern sie entsteht und vergeht. Dadurch zeigt sich die Begierde als mehr dem Seelischen eigentümlich, als der bloße Trieb.

Jetzt fragen wir uns: Wenn nun der Mensch - was also beim Tiere nicht mehr auftreten kann - in sein Ich, das heißt in Empfindungsseele, Verstandes- oder Gemütsseele und Bewusstseinsseele dasjenige herein nimmt, was als Instinkt, Trieb und Begierde in seinem Leiblichen lebt, was wird dann daraus gemacht? Da unterscheiden wir nicht so streng, wie innerhalb des Leiblichen, weil Sie in der Seele tatsächlich, namentlich beim gegenwärtigen Menschen, alles mehr oder weniger durchein

#SE293-070

andergemischt haben. Das ist ja auch das Kreuz der gegenwärtigen Psychologie, dass die Psychologen nicht wissen, sollen sie die Glieder der Seele streng auseinanderhalten, oder sollen sie sie durcheinanderfließen lassen? Da spuken noch bei einzelnen Psychologen die alten strengen Unterscheidungen zwischen Wille, Gefühl und Denken; bei anderen, zum Beispiel bei den mehr Herbartisch gearteten Psychologen, wird alles mehr nach der Vorstellungsseite hinübergeleitet, bei den Wundtianern mehr nach der Willensseite. Also man hat keine rechte Vorstellung davon, was man eigentlich mit der Gliederung der Seele machen soll. Das kommt davon her, weil im praktischen Leben in der Tat das Ich alle Seelenfähigkeiten durchsetzt und weil beim gegenwärtigen Menschen in Bezug auf die drei Glieder der Seele die Unterscheidung auch in der Praxis nicht deutlich hervortritt. Daher hat die Sprache auch keine Worte, um das, was in der Seele willensartiger Natur ist - Instinkt, Trieb, Begierde, wenn es vom Ich erfasst wird, zu unterscheiden. Aber im allgemeinen bezeichnen wir das beim Menschen, was als Instinkt, Trieb, Begierde vom Ich erfasst wird, als Motiv, so dass wir, wenn wir von dem Willensantriebe in dem eigentlichen Seelischen, in dem «Ichlichen» sprechen, vom Motiv sprechen und dann wissen: Tiere können wohl Begierden haben, aber keine Motive. Beim Menschen erst wird die Begierde erhoben, indem er sie in die Seelenwelt hereinnimmt, und dadurch wird der starke Antrieb bewirkt, innerlich ein Motiv zu fassen. Bei ihm erst wird die Begierde zum eigentlichen Willensmotiv. Dadurch, dass wir sagen, im Menschen lebt noch von der Tierwelt her Instinkt, Trieb und Begierde, aber er erhebt diese zum Motiv, dadurch haben wir, wenn wir vom Willen sprechen, dasjenige, was beim gegenwärtigen Menschen vorliegt. Das ist deutlich vorhanden. Und wer überhaupt den Menschen beobachten wird hinsichtlich seiner Willensnatur, der wird sich sagen: Weiß ich beim Menschen, was seine Motive sind, so erkenne ich ihn. Aber nicht ganz!

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Denn es klingt leise unten etwas an, wenn der Mensch Motive entwickelt, und dieses leise Anklingende muss nun sehr, sehr stark berücksichtigt werden.

#SE293-071

Ich bitte Sie jetzt, genau zu unterscheiden, was ich mit diesem Anklingenden beim Willensimpuls meine, von dem, was mehr vorstellungsgemäss ist. Was mehr vorstellungsgemäss ist beim Willensimpuls, das meine ich jetzt nicht. Sie können zum Beispiel die Vorstellung haben: Das war gut, was ich da gewollt oder getan habe, oder Sie können auch eine andere Vorstellung haben. Das meine ich nicht, sondern ich meine jetzt das, was eben willensmässig noch leise anklingt. Da ist zu- nächst eines, das auch, wenn wir Motive haben, immer noch im Willen wirkt, der Wunsch. Ich meine jetzt nicht die stark ausgeprägten Wünsche, aus denen dann die Begierden sich bilden, sondern jenen leisen Anklang von Wünschen, die alle unsere Motive begleiten. Sie sind immer vorhanden. Dieses Wünschen nehmen wir besonders dann stark wahr, wenn wir irgend etwas ausführen, das einem Motive in unserem Willen entspringt, und wenn wir zuletzt darüber nachdenken und uns sagen: Was du da ausgeführt hast, das könntest du noch viel besser ausführen. - Aber gibt es denn etwas, was wir im Leben tun, bei dem wir nicht das Bewusstsein haben könnten, dass wir es noch besser ausführen könnten? Es wäre traurig, wenn wir mit irgend etwas vollständig zufrieden sein könnten, denn es gibt nichts, was wir nicht auch noch besser machen könnten. Und dadurch gerade unterscheidet sich der in der Kultur etwas höherstehende Mensch von dem niedriger stehenden, dass der letztere immer mit sich zufrieden sein möchte. Der Höherstehende möchte nie mit sich so richtig zufrieden sein, weil ein leiser Wunsch nach Bessermachen, sogar nach Andersmachen, immer mitklingt als Motiv. Auf diesem Gebiete wird ja viel gesündigt. Die Menschen sehen etwas wer weiß wie Großes darin, wenn sie eine Handlung bereuen. Das ist aber nicht das Beste, was man mit einer Handlung anfangen kann, denn die Reue beruht vielfach auf einem bloßen Egoismus: man möchte etwas besser getan haben, um ein besserer Mensch zu sein. Das ist egoistisch. Unegoistisch wird unser Streben erst dann, wenn man nicht die schon vollbrachte Handlung besser haben möchte, sondern wenn man viel grösseren Wert darauf legt, in einem nächsten Falle dieselbe Handlung besser zu machen. Der Vorsatz, den

#SE293-072

man so fasst, die Anstrengung, das nächste Mal eine Sache besser zu machen, ist das Höchste, nicht die Reue. Und in diesen Vorsatz klingt der Wunsch noch hinüber, so dass wir uns wohl die Frage stellen dürfen: Was ist es, was da mitklingt als Wunsch? - Für den, der die Seele wirklich beobachten kann, ist es das erste Element von alledem, was nach dem Tode übrigbleibt. Es ist etwas von dem Rest, was wir fühlen: Wir sollten es besser gemacht haben, wir wünschten es besser zu machen. - Das gehört schon dem Geistselbst an: der Wunsch in der Form, wie ich ihn auseinandergesetzt habe.

Nun kann sich der Wunsch mehr konkretisieren, kann deutlichere Gestalt annehmen. Dann wird er dem Vorsatz ähnlich. Dann bildet man sich eine Art Vorstellung davon, wie man die Handlung, wenn man sie noch einmal machen müsste, besser machen würde. Aber auf die Vorstellung lege ich nicht den großen Wert, sondern auf das Gefühls- und Willensmässige, das jedes Motiv begleitet, das Motiv: das nächste Mal in ähnlichem Falle etwas besser zu machen. Da kommt bei uns das sogenannte Unterbewusste des Menschen zu starker Auswirkung. In Ihrem gewöhnlichen Bewusstsein werden Sie nicht, wenn Sie heute aus Ihrem Willen heraus eine Handlung vollführen, immer eine Vorstellung davon entwerfen, wie Sie das nächste Mal eine ähnliche Handlung besser ausführen können. Der Mensch aber, der noch in Ihnen lebt, der zweite Mensch, der entwickelt - allerdings jetzt nicht vorstellungsgemäss, sondern willensgemäss - immer ein deutliches Bild von dem, wie er die Handlung, wenn er noch einmal in derselben Lage wäre, ausführen würde. Unterschätzen Sie ja nicht eine solche Erkenntnis! Unterschätzen Sie überhaupt nicht diesen zweiten Menschen, der in Ihnen lebt.

Von diesem zweiten Menschen faselt heute viel jene sogenannte wissenschaftliche Richtung, welche sich die analytische Psychologie nennt, die Psychoanalyse. Diese Psychoanalyse geht ja gewöhnlich von einem Schulbeispiel aus, wenn sie sich darstellt. Ich habe dieses Schulbeispiel auch schon erzählt, aber es ist ganz gut, es sich wieder einmal vor die Augen zu rücken.

Es ist das Folgende: Es wird von einem Manne in seinem Hause

#SE293-073

eine Abendgesellschaft gegeben, und es ist im Programm vorgesehen, dass gleich nach Schluss der Gesellschaft die Dame des Hauses noch abreisen soll, um ins Bad zu fahren. Bei dieser Gesellschaft sind verschiedene Leute, darunter auch eine Dame. Die Gesellschaft wird gegeben. Die Dame des Hauses wird zum Zuge gebracht, um ins Bad zu reisen. Die übrige Gesellschaft geht fort und mit den anderen auch die eine Dame. Sie wird ebenso wie die anderen Glieder der Gesellschaft an einer Strassenkreuzung von einer Droschke überrascht, die gerade von einer anderen Strasse her um die Ecke biegt, so dass man sie erst sieht, als man ganz nahe davor ist. Was tun die Mitglieder der Gesellschaft? Sie weichen selbstverständlich der Droschke rechts und links aus, nur jene eine Dame nicht. Sie läuft, soviel sie laufen kann, mitten auf der Strasse immer vor den Pferden her. Der Droschkenkutscher hört auch nicht mit fahren auf, und die anderen Teilnehmer der Gesellschaft sind ganz erschrocken. Aber die Dame läuft so rasch, dass die anderen ihr nicht folgen können, läuft, bis sie an eine Brücke kommt. Da fällt es ihr auch nicht ein, jetzt auszuweichen. Nun fällt sie ins Wasser, aber sie wird gerettet, und sie wird dann zurück- gebracht in das Haus des Gastgebers. Dort kann sie nun die Nacht zubringen. - Diese Begebenheit finden Sie als Beispiel in vielen Darstellungen der Psychoanalyse. Es wird nur überall etwas darin falsch interpretiert. Denn man muss sich fragen: Was liegt dem ganzen Vorgang zugrunde? Zugrunde liegt das Wollen der Dame. Was wollte sie nämlich? Sie wollte, nachdem die Dame des Hauses abgereist sein würde, in das Haus des Gastgebers zurückkehren, denn sie war in den Mann verliebt. Aber das war kein bewusstes Wollen, sondern etwas, was ganz im Unterbewusstsein sass. Und dieses Unterbewusstsein des zweiten Menschen, der im Menschen sitzt, ist oftmals viel raffinierter als der Mensch in seinem Oberstübchen. So raffiniert war in diesem Falle das Unterbewusstsein, dass die Dame die ganze Prozedur angestellt hat bis zu dem Augenblick, wo sie ins Wasser fiel, um in das Haus des Gastgebers zurückzukommen. Sie sah sogar prophetisch voraus, dass sie gerettet werden würde. - Diesen verborgenen Seelenkräften

#SE293-074

sucht nun die Psychoanalyse nahezukommen, aber sie spricht nur im allgemeinen von einem zweiten Menschen. Wir aber können wissen, dass das, was in den unterbewussten Seelenkräften wirksam ist und sich oftmals außerordentlich raffiniert äussert, viel raffinierter als bei normaler Seelenbeschaffenheit, in jedem Menschen vorhanden ist.

In jedem Menschen sitzt unten, gleichsam unterirdisch, der andere Mensch. In diesem anderen Menschen lebt auch der bessere Mensch, der sich immer vornimmt, bei einer Handlung, die er begangen hat, in einem ähnlichen Falle die Sache das nächste Mal besser zu machen, so dass immer leise mitklingt der Vorsatz, der unbewusste, unterbewusste Vorsatz, eine Handlung in einem ähnlichen Falle besser auszuführen.

Und erst wenn die Seele einmal vom Leibe befreit sein wird, wird aus diesem Vorsatz der Entschluss. Der Vorsatz bleibt ganz keimhaft in der Seele liegen; dann folgt der Entschluss später nach. Und der Entschluss sitzt ebenso im Geistesmenschen, wie der Vorsatz im Lebensgeist und wie der reine Wunsch im Geistselbst sitzt. Fassen Sie also den Menschen als wollendes Wesen ins Auge, so können Sie alle diese Bestandteile finden: Instinkt, Trieb, Begierde und Motiv, und dann leise anklingend das, was schon im Geistselbst, im Lebensgeist und im Geistesmenschen lebt als Wunsch, Vorsatz und Entschluss.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Das hat nun für die Entwicklung des Menschen eine große Bedeutung. Denn was da leise lebt als sich aufbewahrend für die Zeit nach dem Tode, das lebt sich im Bilde aus beim Menschen zwischen Geburt und Tod. Da bezeichnet man es dann mit denselben Worten. Vorstellungsmässig erleben wir auch da Wunsch, Vorsatz und Entschluss. Aber nur dann werden wir in menschlich entsprechender Weise diesen Wunsch, Vorsatz und Entschluss erleben, wenn diese Dinge in richtiger Art heran- gebildet werden. Was Wunsch, Vorsatz und Entschluss eigentlich in der tieferen Menschennatur sind, das tritt nicht hervor beim äußeren Menschen zwischen Geburt und Tod. Die Bilder treten im Vorstellungsleben hervor. Sie wissen ja gar nicht, wenn Sie nur das gewöhnliche Bewusstsein entwickeln, was Wunsch ist. Sie haben stets nur die Vorstellung des Wunsches.

#SE293-075

Daher glaubt Herbart, es sei überhaupt in der Vorstellung des Wunsches schon ein Strebendes vorhanden. Beim Vorsatz ist es ebenso; vor ihm haben Sie auch nur die Vorstellung. Sie wollen so und so etwas tun, was sich real unten in der Seele abspielt, aber Sie wissen ja nicht, was da zugrunde liegt. Und nun erst der Entschluss! Wer weiß denn etwas davon? Nur von einem allgemeinen Wollen spricht die allgemeine Psychologie. - Und dennoch muss in alle diese drei Seelenkräfte regelnd und ordnend der Unterrichter und Erzieher eingreifen. Man muss gerade mit dem arbeiten, was in den Tiefen unten in der Menschennatur sich abspielt, wenn man erziehend und unterrichtend arbeiten will.

Geistesmensch: Entschluss

Lebensgeist: Vorsatz

Geistselbst: Wunsch

Bewusstseinsseele

Verstandesseele Motiv

Empfindungsseele

Empfindungsleib: Begierde

Ätherleib: Trieb

Physischer Leib: Instinkt

Es ist immer außerordentlich wichtig, dass man sich als Erzieher und Unterrichter bewusst werde: Es genügt nicht, den Unterricht einzurichten nach dem gewöhnlichen Menschenverkehr, sondern man muss diesen Unterricht aus der Erfassung des inneren Menschen heraus gestalten.

Diesen Fehler, den Unterricht nach dem gewöhnlichen Verkehr der Menschen einzurichten, möchte gerade der landläufige Sozialismus machen. Denken Sie sich nur einmal, es würde nach dem Ideal der gewöhnlichen marxistischen Sozialisten die Schule der Zukunft gestaltet werden. In Russland ist es schon geschehen; daher ist dort die Lunatscharskische Schulreform etwas ganz Fürchterliches. Sie ist der Tod aller Kultur! Und

#SE293-076

wenn schon aus dem übrigen Bolschewismus sehr viel Schlimmes hervorgeht - das Schlimmste aus ihm wird die bolschewistische Unterrichtsmethode sein! Denn sie wird, wenn sie siegt, gründlich alles das ausrotten, was aus den früheren Zeiten an Kultur überkommen ist. Sie wird es nicht gleich in der ersten Generation erreichen, aber sie wird es bei den kommenden Generationen um so sicherer können, und dann wird sehr bald jegliche Kultur vom Erdboden verschwinden. Das müssten einige einsehen. Denn denken Sie sich, dass wir ja jetzt unter den dilettantischen Forderungen eines gemässigten Sozialismus leben. Dahinein klingen die Klänge, die in der verkehrtesten Art den Sozialismus ausgestalten wollen. Gutes mit Schlimmem tönt da zusammen. Sie haben es ja in diesem Raume selbst gehört, haben Menschen gehört, die ein Loblied auf den Bolschewismus gesungen haben, und die gar keine Ahnung davon haben, dass dadurch das Teufliche selbst in den Sozialismus hineingetrieben wird.

Hier muss besonders achtgegeben werden. Es müssen Menschen da sein, welche wissen, dass der Fortschritt nach der sozialen Seite ein um so intimeres Erfassen des Menschen von seiten der Erziehung fordert. Daher muss man wissen, dass gerade von dem Zukunftserzieher und unterrichter das Innerste der Menschennatur angefasst werden muss, dass man mit diesem Innersten der Menschennatur leben muss und dass der gewöhnliche Verkehr, wie er sich zwischen den Erwachsenen abspielt, nicht im Unterricht angewendet werden darf. Was wollen denn die gewöhnlichen Marxisten? Sie wollen die Schule sozialistisch gestalten, wollen das Rektorat abschaffen und nichts an seine Stelle setzen und wollen möglichst die Kinder durch sich selbst erziehen lassen. Es kommt etwas Furchtbares heraus!

Wir waren einmal in einem Landerziehungsheim und wollten uns beim dortigen Unterrichte die erhebenste Stunde ansehen:

die Religionsstunde. Wir kamen in das Unterrichtszimmer. Da lag auf dem Fensterbrett ein Bengel, der räkelte sich mit seinen Beinen zum Fenster hinaus; ein zweiter hockte auf dem Fussboden, ein dritter lag irgendwo auf dem Bauch und hob den Kopf nach aufwärts. So ungefähr waren alle Schüler in dem

#SE293-077

Raume verteilt. Dann kam der sogenannte Religionslehrer und las ohne besondere Einleitung eine Novelle von Gottfried Keller vor. Dabei begleiteten die Schüler seine Vorlesung wieder mit den verschiedensten Räkeleien. Dann, als er damit zu Ende war, war die Religionsstunde aus, und alles ging ins Freie. Mir stieg bei diesem Erlebnis das Bild auf, dass neben diesem Landerziehungsheim ein großer Hammelstall war - und einige Schritte davon entfernt lebte dann diese Schülerschaft. - Gewiss, auch diese Dinge sollen nicht scharf getadelt werden. Es liegt viel guter Wille zugrunde, aber es ist eine vollständige Verkenntnis dessen, was für die Kultur der Zukunft zu geachten hat.

Was will man denn heute nach dem sogenannten sozialistischen Programm? - Man will die Kinder so miteinander in Verkehr treten lassen, wie es bei den Erwachsenen der Fall ist. Das aber ist das Falscheste, was man in der Erziehung tun kann. Man muss sich bewusst sein dessen, dass das Kind noch etwas ganz anderes an Seelenkräften und auch an Körperkräften zu entwickeln hat, als die Erwachsenen im Wechselverkehr miteinander zu entwickeln haben. Also auf das, was tief unten in der Seele sitzt, muss die Erziehung und der Unterricht eingehen können; sonst kommt man nicht weiter. Daher wird man sich fragen müssen: Was vom Unterricht und von der Erziehung wirkt auf die Willensnatur des Menschen? - Diese Frage muss einmal ernstlich in Angriff genommen werden.

Wenn Sie an das gestern Gesagte denken, werden Sie sich erinnern: Alles Intellektuelle ist schon greisenhafter Wille, ist schon der Wille im Alter. Also alle gewöhnliche Unterweisung im verstandemässigen Sinne, alle gewöhnliche Ermahnung, alles, was für die Erziehung in Begriffe gefasst wird, wirkt in dem Alter, das für die Erziehung in Betracht kommt, noch gar nicht auf das Kind. Nun fassen wir die Sache noch einmal zusammen, so dass wir wissen: Gefühl ist werdender, noch nicht gewordener Wille; aber im Willen lebt der ganze Mensch, so dass man auch bei dem Kinde rechnen muss mit den unterbewussten Entschlüssen. Hüten wir uns nur vor dem Glauben, dass wir mit allem, was wir meinen gut ausgedacht zu haben,

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#SE293-078

auf den Willen des Kindes einen Einfluss haben. Wir müssen uns daher fragen: Wie können wir einen guten Einfluss auf die Gefühlsnatur des Kindes nehmen? Das können wir nur durch das, was wir einrichten als das wiederholentliche Tun. Nicht dadurch, dass Sie dem Kinde einmal sagen, was richtig ist, können Sie den Willensimpuls zur richtigen Auswirkung bringen, sondern indem Sie heute und morgen und übermorgen etwas von dem Kinde tun lassen. Das Richtige liegt gar nicht zu- nächst darin, dass Sie darauf ausgehen, dem Kinde Ermahnungen, Sittenregeln zu geben, sondern Sie lenken es hin auf irgend etwas, von dem Sie glauben, dass es das Gefühl für das Richtige im Kinde erwecken wird und lassen dies das Kind wiederholentlich tun. Sie müssen eine solche Handlung zur Gewohnheit erheben. Je mehr es bei der unbewussten Gewohnheit bleibt, um so besser ist es für die Entwicklung des Gefühls; je mehr das Kind sich bewusst wird, die Tat aus Hin- gabe in der Wiederholung zu tun, weil sie getan werden soll, weil sie getan werden muss, desto mehr erheben Sie dies zum wirklichen Willensimpuls. Also mehr unbewusstes Wiederholen kultiviert das Gefühl; vollbewusstes Wiederholen kultiviert den eigentlichen Willensimpuls, denn dadurch wird die Entschlusskraft erhöht. Und die Entschlusskraft, die sonst nur im Unter- bewussten bleibt, wird angespornt dadurch, dass Sie das Kind bewusst Dinge wiederholen lassen. Wir dürfen also nicht mit Bezug auf die Willenskultur auf das sehen, was beim intellektuellen Leben von besonderer Wichtigkeit ist. Im intellektuellen Leben rechnen wir immer darauf: man bringt einem Kinde etwas bei, und es ist um so besser, je besser es die Sache begriffen hat. Auf das einmalige Beibringen legt man den großen Wert; dann soll die Sache nur behalten, gemerkt werden. Aber was so einmal beigebracht und dann behalten werden kann, das wirkt nicht auf Gefühl und Wille, sondern auf Gefühl und Wille wirkt das, was immer wieder getan wird und was als das durch die Verhältnisse Gebotene für richtig getan angesehen wird.

Die früheren, mehr naiv patriarchalischen Erziehungsformen haben das auch naiv patriarchalisch angewendet. Es wurde einfach

#SE293-079

Lebensgewohnheit. In allen diesen Dingen, die so angewendet wurden, liegt durchaus etwas auch gut Pädagogisches.

Warum lässt man zum Beispiel jeden Tag dasselbe Vaterunser beten? Wenn der heutige Mensch jeden Tag dieselbe Geschichte lesen sollte, so würde er es gar nicht tun, das würde ihm viel zu langweilig fallen. Der heutige Mensch ist eben auf die Einmaligkeit dressiert. Die Menschen früherer Art haben alle noch das kennengelernt, dass sie nicht nur dasselbe Vaterunser täglich gebetet haben, sondern sie haben auch noch ein Buch mit Geschichten gehabt, die sie jede Woche mindestens einmal gelesen haben. Dadurch waren sie auch dem Willen nach stärkere Menschen als diejenigen, welche aus der heutigen Erziehung hervorgehen; denn auf Wiederholung und bewusster Wiederholung beruht die Willenskultur. Das muss berücksichtigt werden. Daher genügt es nicht, in abstracto zu sagen, man muss auch den Willen erziehen. Denn man wird dann glauben, wenn man selber gute Ideen für die Willensausbildung hat und diese durch irgendwelche raffinierte Methoden dem Kinde beibringt, zur Ausbildung des Willens etwas beizutragen. Das nützt aber gar nichts in Wirklichkeit. Es werden doch nur schwache, nervöse Menschen diejenigen, welche man zur Moral ermahnen will. Innerlich stark werden die Menschen werden, wenn man zum Beispiel zu den Kindern sagt: Du tust heute dies, und du tust heute das, und ihr beide werdet morgen und übermorgen dasselbe tun. - Da tun sie es auf Autorität hin, weil sie einsehen, dass einer in der Schule befehlen muss. Also: einem jeden eine Art Handlung für jeden Tag zuweisen, die sie dann jeden Tag unter Umständen das ganze Schuljahr hindurch, vollbringen - das ist etwas, was auf die Willensbildung sehr stark wirkt. Das schafft erstens einen Kontakt unter den Schülern; dann stärkt es die Autorität des Unterrichtenden und bringt die Menschen in eine wiederholentliche Tätigkeit hinein, die stark auf den Willen wirkt.

Warum wirkt denn ganz besonders das künstlerische Element auf die Willensbildung? Weil das ja im Üben erstens auf Wiederholung beruht, zweitens aber auch, weil dasjenige, was sich der Mensch künstlerisch aneignet, ihm immer wieder Freude

#SE293-080

macht. Das Künstlerische genießt man immer wieder, nicht nur das erste Mal. Es hat schon in sich die Anlage, den Menschen nicht nur einmal anzuregen, sondern ihn unmittelbar immer wieder zu erfreuen. Und daher haben wir das, was wir im Unterricht wollen, in der Tat zusammenhängend mit dem künstlerischen Element. Darauf wollen wir dann morgen weiter ein- gehen.

Ich wollte heute zeigen, wie auf die Willensbildung anders gewirkt werden muss als auf die Ausbildung des Intellektuellen.

FÜNFTER VORTRAG

#TX

Wir haben gestern die Wesenheit des Willens besprochen, in- sofern der Wille in den menschlichen Organismus eingegliedert ist. Wir wollen nun die Beziehungen des Willens zum Menschen, die wir kennengelernt haben, fruchtbar machen für die Anschauung der übrigen Wesenheit des Menschen.

Sie werden bemerkt haben, dass ich bei den bisherigen Besprechungen der menschlichen Wesenheit hauptsächlich Rücksicht genommen habe auf die intellektuelle, auf die Erkenntnistätigkeit auf der einen Seite und auf die Willenstätigkeit auf der anderen Seite. Ich habe Ihnen ja auch gezeigt, wie die Erkenntnistätigkeit im Zusammenhang steht mit dem Nervenwesen des Menschen, wie die Willensstärke im Zusammenhang steht mit der Bluttätigkeit. Sie werden, wenn Sie über die Sache nachdenken, sich fragen: Wie steht es denn nun mit der dritten Seelenfähigkeit, mit der Gefühlstätigkeit? - Die haben wir bisher noch wenig berücksichtigt. Aber gerade indem wir die Gefühlstätigkeit heute mehr ins Auge fassen, wird sich uns auch die Möglichkeit bieten, die anderen beiden Seiten der Menschen natur, die erkennende und die willensmässige, intensiver zu durchdringen.

Wir müssen uns nur über eines noch klar werden, das ich ja in verschiedenen Zusammenhängen schon erwähnt habe. Man kann nicht die Seelenfähigkeiten so pedantisch nebeneinander- stellen: Denken, Fühlen, Wollen - weil in der ganzen lebendigen Seele die eine ~flüchtigkeit immer in die andere übergeht.

Betrachten Sie einmal auf der einen Seite den Willen. Sie werden sich bewusst sein können, dass Sie nicht zu wollen imstande sind, was Sie nicht durchdringen mit Vorstellung, also mit erkenntnismässiger Tätigkeit. Versuchen Sie in einer, wenn auch nur oberflächlichen Selbstbesinnung, auf Ihr Wollen sich zu konzentrieren. Sie werden immer finden: in dem Willensakt steckt immer irgendwie Vorstellen drinnen. Sie würden gar nicht Mensch sein, wenn Sie in dem Willensakt nicht Vorstellen drinnen hätten. Sie würden aus einer stumpfen, instinktiven

#SE293-082

Tätigkeit heraus alles das vollziehen, was aus Ihrem Willen strömt, wenn Sie nicht die Handlung, die aus dem Willen hervorquillt, mit vorstellender Tätigkeit durchdringen würden.

Ebenso nun wie in aller Willensbetätigung das Vorstellen steckt, so steckt in allem Denken der Wille drinnen. Wieder wird Ihnen eine, wenn auch nur recht oberflächliche Betrachtung Ihres eigenen Selbstes die Erkenntnis liefern, dass Sie, indem Sie denken, immer in das Gedankenbilden den Willen hineinströmen lassen. Wie Sie Gedanken selber formen, wie Sie einen Gedanken mit dem anderen verbinden, wie Sie zu Urteil und Schluss übergehen, das alles ist von einer feineren Willenstätigkeit durchströmt.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Daher können wir eigentlich nur sagen: Die Willenstätigkeit ist hauptsächlich Willenstätigkeit und hat in sich die Unterströmung der Denktätigkeit; die Denktätigkeit ist hauptsächlich Denktätigkeit und hat in ihrer Unterströmung Willenstätigkeit. Also ein pedantisches Nebeneinanderstellen ist schon für die Beobachtung der einzelnen Seelenbetätigungen nicht möglich, weil eben die eine in die andere überfließt.

Was Sie für die Seele erkennen können: das Ineinanderfließen der Seelentätigkeiten, das sehen Sie auch ausgeprägt in dem Leib, in dem sich die Seelentätigkeit offenbart. Betrachten Sie zum Beispiel das menschliche Auge. In das Auge hinein, wenn wir es in seiner Ganzheit betrachten, setzen sich fort die Nerven; aber es setzen sich in das Auge auch die Blutbahnen fort. Dadurch, dass sich die Nerven in das menschliche Auge hinein fortsetzen, strömt die Gedanken-, die Erkenntnistätigkeit ins Auge ein; dadurch, dass sich die Blutbahnen ins Auge fortsetzen, strömt die Willensbetätigung in das Auge ein. So ist bis in die Peripherie der Sinnesbetätigungen auch im Leibe Willensgemässes und Vorstellungs- oder Erkenntnisgemässes miteinander verbunden. Das ist für alle Sinne so, ist aber auch für alle Bewegungsglieder, die dem Willen dienen, eben so: in unsern Willen, in unsere Bewegungen geht durch die Nervenbahnen das Erkenntnisgemässe und durch die Blutbahnen das Willensgemässe.

Nun müssen wir aber auch die besondere Art der Erkenntnistätigkeit kennenlernen. Wir haben schon darauf hingewiesen,

#SE293-083

aber wir müssen uns voll bewusst werden, was in diesem ganzen Komplex von menschlicher Tätigkeit, der nach der Erkenntnis-, der Vorstellungsseite hinneigt, alles liegt. Wir haben schon gesagt Im Erkennen, im Vorstellen lebt eigentlich Antipathie. So sonderbar es ist, alles, was nach dem Vorstellen hinneigt, ist durchdrungen von Antipathie. Sie werden sich sagen: Ja, wenn ich etwas anschau, so übe ich in diesem Anschauen doch nicht Antipathie aus! - Doch, Sie üben sie aus! Sie üben Antipathie aus, indem Sie einen Gegenstand ansehen. Würde in Ihrem Auge nur Nerventätigkeit sein, so würde Ihnen jeder Gegenstand, den Sie mit Ihren Augen ansehen, zum Ekel sein, er wäre Ihnen antipathisch. Nur dadurch, dass sich in die Augentätigkeit hinein auch die Willenstätigkeit ergießt, die in Sympathie besteht, dadurch dass sich leiblich in Ihr Auge hineinerstreckt das Blutmässige, nur dadurch wird für Ihr Bewusstsein die Empfindung der Antipathie im sinnlichen Anschauen ausgelöscht, und es wird durch einen Ausgleich zwischen Sympathie und Antipathie der objektive, gleichgültige Akt des Sehens hervorgerufen. Er wird da hervorgerufen, indem Sympathie und Antipathie sich ins Gleichgewicht stellen und uns dieses Ineinanderspielen von Sympathie und Antipathie gar nicht bewusst wird.

Wenn Sie die Goethesche Farbenlehre, auf die ich in diesem Zusammenhang schon einmal aufmerksam gemacht habe, studieren, namentlich in ihrem physiologisch-didaktischen Teil, dann werden sie sehen: weil Goethe eingeht auf die tiefere Tätigkeit des Sehens, so kommt dadurch für seine Betrachtung in den Farbennuancen gleich zum Vorschein das Sympathische und das Antipathische. Sie brauchen nur ein wenig hineindringen in die Tätigkeit eines Sinnesorgans, dann finden Sie sogleich das Sympathische und das Antipathische in der Sinnesstätigkeit auftauchen. Es rührt eben auch in der Sinnesstätigkeit das Antipathische her von dem eigentlichen Erkenntnisteil, von dem Vorstellungsteil, dem Nerventeil, und das Sympathische rührt her von dem eigentlichen Willenteil, von dem Blutteil.

Es gibt einen bedeutungsvollen Unterschied, den ich auch schon in den allgemeinen anthroposophischen Vorträgen öfter

#SE293-084

hervorgehoben habe, zwischen den Tieren und den Menschen mit Bezug auf die Einrichtung des Auges. Es ist sehr eigentümlich, dass das Tier viel mehr von Bluttätigkeit im Auge hat als der Mensch. Bei gewissen Tieren finden Sie sogar Organe, welche dieser Bluttätigkeit dienen, wie den «Schwertfortsatz» und den «Fächer». Daraus können Sie entnehmen, dass das Tier viel mehr von Bluttätigkeit auch ins Auge hineinsendet, und so ist es auch bei den übrigen Sinnen, als der Mensch. Das heißt, das Tier entwickelt in seinen Sinnen viel mehr Sympathie, instinktive Sympathie mit der Umwelt als der Mensch. Der Mensch hat in Wirklichkeit mehr Antipathie zu der Umwelt als das Tier, aber sie kommt im gewöhnlichen Leben nicht zum Bewusstsein. Sie kommt nur zum Bewusstsein, wenn sich das Anschauen der Umwelt steigert bis zu dem Eindruck, auf den wir mit dem Ekel reagieren. Das ist nur ein gesteigerter Eindruck alles sinnlichen Wahrnehmens: Sie reagieren mit dem Ekel auf den äußeren Eindruck. Wenn Sie an einen Ort gehen, der übel riecht, und Sie empfinden in der Sphäre dieses Übelriechens Ekel, so ist dieses Ekelempfinden nichts anderes als eine Steigerung desjenigen, was bei jeder Sinnesstätigkeit stattfindet, nur bleibt die Begleitung der Empfindung durch den Ekel in der gewöhnlichen Sinnesempfindung unter der Bewusstseinschwelle liegend. Wenn wir Menschen aber nicht mehr Antipathie hätten zu unserer Umgebung als das Tier, so würden wir uns nicht so stark absondern von unserer Umgebung, als wir uns tatsächlich absondern. Das Tier hat viel mehr Sympathie mit der Umgebung, ist daher viel mehr mit der Umgebung zusammengewachsen, und es ist deshalb auch viel mehr angewiesen auf die Abhängigkeit vom Klima, von den Jahreszeiten und so weiter als der Mensch. Weil der Mensch viel mehr Antipathie hat gegen die Umgebung, deshalb ist er eine Persönlichkeit. Der Umstand, dass wir uns durch unsere unter der Schwelle des Bewusstseins liegende Antipathie absondern können von der Umgebung, diese Tatsache bewirkt unser gesondertes Persönlichkeitsbewusstsein.

Damit aber haben wir auf etwas hingewiesen, was zur ganzen Auffassung des Menschen ein sehr Wesentliches beiträgt.

#SE293-085

Wir haben gesehen, wie in der Erkenntnis- oder Vorstellungstätigkeit zusammenfließen: Denken - Nerventätigkeit, leiblich ausgedrückt und Willen - Bluttätigkeit, leiblich ausgedrückt.

so aber fließen auch zusammen in der Willensbetätigung vorstellende und eigentliche Willenstätigkeit. Wir entwickeln immer, wenn wir irgend etwas wollen, Sympathie mit dem Gewollten. Aber es würde immer ein ganz instinktives Wollen bleiben, wenn wir uns nicht auch durch eine in die Sympathie des Wollens hineingeschickte Antipathie absondern könnten als Persönlichkeit von der Tat, von dem Gewollten. Nur überwiegt jetzt eben durchaus die Sympathie zu dem Gewollten, und es wird nur ein Ausgleich mit dieser Sympathie dadurch geschaffen, dass wir auch die Antipathie hineinschicken. Dadurch bleibt aber die Sympathie als solche unter der Schwelle des Bewusstseins liegend, es dringt nur etwas von dieser Sympathie ein in das Gewollte. In den ja nicht sehr zahlreichen Handlungen, die wir nicht bloß aus Vernunft vollbringen, sondern die wir in wirklicher Begeisterung, in Hingabe, in Liebe ausführen, da überwiegt die Sympathie so stark im Wollen, dass sie auch hinaufdringt über die Schwelle unseres Bewusstseins und unser Wollen selber uns durchtränkt erscheint von Sympathie, während es uns sonst als ein objektives verbindet mit der Umwelt, sich uns so offenbart. Gerade so wie uns nur ausnahmsweise, nicht immer, unsere Antipathie mit der Umwelt ins Bewusstsein kommen darf im Erkennen, so darf uns unsere immer vorhandene Sympathie mit der Umwelt nur in Ausnahmefällen, in Fällen der Begeisterung, der hingebenden Liebe, zum Bewusstsein kommen. Sonst würden wir alles instinktiv ausführen. Wir würden uns niemals in das, was objektive, zum Beispiel im sozialen Leben, die Welt von uns fordert, eingliedern können. Wir müssen gerade das Wollen denkend durchdringen, damit dieses Wollen uns eingliedert in die Gesamtmenschheit und in den Weltenprozess als solchen.

Sie werden sich das, was dabei geschieht, vielleicht klarmachen können, wenn Sie bedenken, welche Verheerungen es in der menschlichen Seele eigentlich anrichten würde, wenn im

#SE293-086

gewöhnlichen Leben diese ganze Sache, von der ich jetzt gesprochen habe, bewusst wäre. Wenn diese Sache im gewöhnlichen Leben fortwährend in der menschlichen Seele bewusst wäre, dann wäre dem Menschen ein gut Stück Antipathie bewusst, das bei allen seinen

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Handlungen begleitend wäre. Das wäre furchtbar! Der Mensch ginge dann durch die Welt und fühlte sich fortwährend in einer Atmosphäre von Antipathie. Das ist weise eingerichtet in der Welt, dass diese Antipathie als eine Kraft zwar notwendig ist zu unserem Handeln, dass wir uns ihrer aber nicht bewusst werden, dass sie unter der Schwelle des Bewusstseins bleibt.

Nun schauen Sie da, ich möchte sagen, in ein merkwürdiges Mysterium der menschlichen Natur hinein, in ein Mysterium, das eigentlich jeder bessere Mensch empfindet, das aber der Erzieher und Unterrichter sich ganz zum Bewusstsein bringen sollte. Wir handeln ja, indem wir zuerst Kinder werden, mehr oder weniger aus bloßer Sympathie. So sonderbar es klingt: aber alles, was das Kind tut und tobt, ist aus Sympathie zu dem Tun und Toben vollbracht. Wenn die Sympathie geboren wird in der Welt, so ist sie starke Liebe, starkes Wollen. Aber sie kann nicht so bleiben, sie muss durchdrungen werden vom Vorstellen, sie muss gewissermaßen fortwährend erhellt werden vom Vorstellen. Das geschieht in umfassender Weise, indem wir eingliedern in unsere bloßen Instinkte die Ideale, die moralischen Ideale. Und jetzt werden Sie besser begreifen können, was eigentlich auf diesem Gebiete die Antipathie bedeutet. Blieben uns die Instinktimpulse, die wir in dem kleinen Kinde bemerken, durch das ganze Leben nur sympathisch, wie sie dem Kinde sympathisch sind, so würden wir uns unter dem Einfluss unserer Instinkte animalisch entwickeln. Diese Instinkte müssen uns antipathisch werden, wir müssen Antipathie in sie hineingießen. Dann, wenn wir Antipathie in sie hineingießen, tun wir das durch unsere moralischen Ideale, denen die Instinkte antipathisch sind und die zunächst für unser Leben zwischen Geburt und Tod Antipathie in die kindliche Sympathie der Instinkte hineinsetzen. Daher ist moralische Entwicklung immer etwas Asketisches. Es muss nur dieses Asketische

#SE293-087

im richtigen Sinne gefasst werden. Es ist immer ein Üben in der Bekämpfung des Animalischen.

Das alles soll uns lehren, in wie hohem Grade Wollen nicht nur Wollen in der praktischen Betätigung des Menschen ist, sondern inwiefern Wollen durchaus auch von Vorstellen, von erkennender Tätigkeit durchdrungen ist.

Nun steht zwischen Erkennen, Denken und Wollen mitten drinnen die menschliche Gefühlstätigkeit. Wenn Sie sich das vorstellen, was ich jetzt als Wollen und Denken entwickelt habe, so können Sie sich sagen: Von einer gewissen mittleren Grenze strömt auf der einen Seite alles das aus, was Sympathie ist: Wollen; auf der anderen Seite strömt aus alles, was Antipathie ist: Denken. Aber die Sympathie des Wollens wirkt auch zurück in das Denken hinein, und die Antipathie des Denkens wirkt auch in das Wollen hinein. Und so wird der Mensch ein Ganzes, indem das, was sich auf der einen Seite hauptsächlich entwickelt, auch in die andere Seite hineinwirkt. Zwischendrin nun, zwischen Denken und Wollen, liegt das Fühlen, so dass das Fühlen nach der einen Richtung hin verwandt ist mit dem Denken, nach der anderen Richtung hin mit dem Wollen. Wie Sie schon in der ganzen menschlichen Seele nicht streng auseinanderhalten können erkennende oder denkerische Tätigkeit und Willenstätigkeit, so können Sie noch weniger auseinanderhalten im Fühlen das denkerische Element von dem Willenselement. Im Fühlen fließen ganz stark ineinander Willenselemente und Denkelemente.

#Bild s.087

#SE293-088

Auch hier können Sie wieder durch die bloße selbstbeobachtung, wenn Sie diese auch nur oberflächlich ausüben, sich von der Richtigkeit des eben Gesagten überzeugen. Schon was ich bis jetzt gesagt habe, führt Sie auf die Anschauung von dieser Richtigkeit, denn ich sagte Ihnen: Das Wollen, das im gewöhnlichen Leben objektiv verläuft, steigert sich bis zur Tätigkeit aus Enthusiasmus, aus Liebe heraus. Da sehen Sie ganz deutlich ein sonst von der Notwendigkeit des äußeren Lebens hervorgebrachtes Wollen durchströmt vom Fühlen. Wenn Sie etwas Enthusiastisches oder Liebevolles tun, so tun Sie das, was aus dem Willen fließt, indem Sie es durchdrungen sein lassen von einem subjektiven Gefühl. Aber auch bei der Sinnestätigkeit können Sie sehen, wenn Sie genauer zusehen - eben durch die Goethesche Farbenlehre -, wie sich in die Sinnestätigkeit hineinmischt das Fühlen. Und wenn sich die Sinnestätigkeit bis zum Ekel steigert oder auf der anderen Seite bis zum Einsaugen des angenehmen Blumenduftes, so haben Sie auch dabei die Gefühlstätigkeit in die Sinnestätigkeit ohne weiteres überfließend.

Aber auch in die Denktätigkeit fließt die Gefühlstätigkeit hinein. Es war einmal ein, äußerlich wenigstens, sehr bemerkenswerter philosophischer Streit - es gab ja in der Geschichte der Weltanschauungen viele philosophische Streitigkeiten - zwischen dem Psychologen Franz Brentano und dem Logiker

Sigwart in Heidelberg. Die beiden Herren stritten miteinander über das, was in der Urteilstätigkeit des Menschen liegt. Sigwart meinte: Wenn der Mensch urteilt, sagen wir, er fällt das Urteil: Der Mensch soll gut sein -, so spräche in einem solchen Urteil immer ein Gefühl mit; die Entscheidung trifft das Gefühl. - Brentano meinte: Urteilstätigkeit und Gefühlstätigkeit, die in Gemütsbewegungen bestehen, seien so verschieden, dass die Urteilsfunktion, die Urteilsbetätigung gar nicht begriffen werden könnte, wenn man nur glaube, das Gefühl spiele da hinein. Er meinte, dadurch käme etwas Subjektives in das Urteil hinein, während doch unser Urteil objektiv sein wolle.

Ein solcher Streit zeigt dem Einsichtigen nur, dass weder die Psychologen noch die Logiker auf das gekommen sind, worauf

#SE293-089

sie kommen sollten: auf das Ineinanderfließen der Seelentätigkeiten. Bedenken Sie, was hier wirklich beobachtet werden muss. Wir haben auf der einen Seite die Urteilsfähigkeit, die natürlich entscheiden muss über etwas ganz Objektives. dass der Mensch gut sein muss, darf nicht von unserem subjektiven Gefühl abhängen. Also der Inhalt des Urteils muss objektiv sein. Aber wenn wir urteilen, kommt ja noch etwas ganz anderes in Betracht. Die Dinge, die objektiv richtig sind, sind ja deshalb noch nicht bewusst in unserer Seele. Wir müssen sie erst bewusst in unsere Seele hereinbekommen. Und bewusst bekommen wir kein Urteil in unsere Seele herein, ohne dass die Gefühlstätigkeit mitwirkt. Daher müssen wir sagen, Brentano und Sigwart hätten sich dahin einigen müssen, dass sie beide gesagt hätten: Ja, der objektive Inhalt des Urteils steht ausserhalb der Gefühlstätigkeit fest; damit aber in der subjektiven Menschenseele die Überzeugung von der Richtigkeit des Urteils zustande komme, muss die Gefühlstätigkeit sich entwickeln.

sie sehen daraus, wie schwer es ist bei der ungenauen Art der philosophischen Betrachtungen, wie sie gegenwärtig gepflogen werden, überhaupt zu genauen Begriffen zu kommen. Zu solchen genauen Begriffen muss man sich ja erst erheben, und es gibt heute keine andere Erziehung zu genauen Begriffen als die durch Geisteswissenschaft. Die äußere Wissenschaft meint, sie habe genaue Begriffe, und sie ergeht sich sehr hochnäsiger über das, was anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft liefert, weil sie keine Ahnung hat, dass die von dieser Seite gelieferten Begriffe gegenüber den heute gebräuchlichen viel genauer und exakter sind, weil sie aus der Wirklichkeit hergeholt sind, nicht aus dem bloßen Spiel mit den Worten.

Indem sie so das gefühlsmässige Element nach der einen Seite verfolgen in dem Erkennenden, in dem Vorstellenden, und auf der anderen Seite in dem Willensgemässen, werden Sie sich sagen: Das Gefühl steht als die mittlere Seelenbetätigung zwischen Erkennen und Wollen drinnen und strahlt seine Wesenheit nach den beiden Richtungen aus. - Gefühl ist sowohl noch nicht ganz gewordene Erkenntnis, wie noch nicht ganz gewordener Wille, zurückgehaltene Erkenntnis und zurück

#SE293-090

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

gehaltener Wille. Daher auch ist das Fühlen zusammengesetzt aus Sympathie und Antipathie, die sich nur verstecken, wie Sie gesehen haben, sowohl im Erkennen wie im Wollen. Beide, Sympathie und Antipathie, sind im Erkennen und Wollen vorhanden, indem leiblich Nerventätigkeit und Bluttätigkeit zusammenwirken, aber sie verstecken sich. Im Fühlen werden sie offenbar.

Wie schauen denn daher die leiblichen Offenbarungen des Fühlens aus? Sie werden ja im menschlichen Leibe überall finden, wie die Blutbahnen mit den Nervenbahnen in irgendeiner Weise sich berühren. Und überall dort, wo Blutbahnen mit Nervenbahnen sich berühren, entsteht eigentlich Gefühl. Nur ist, in den Sinnen zum Beispiel, sowohl der Nerv wie das Blut so verfeinert, dass wir nicht mehr das Gefühl spüren. Von einem leisen Gefühl ist all unser Sehen und Hören durchzogen, aber wir spüren es nicht; wir spüren es um so weniger, als das Sinnesorgan abgegrenzt, abgetrennt ist von dem übrigen Leib. Beim Sehen, bei der Augentätigkeit, spüren wir das gefühlsmässige Sympathisieren und Antipathisieren fast gar nicht, weil das Auge, in der Knochenrundung eingebettet, fast ganz vom übrigen Organismus abgesondert ist. Und sehr verfeinert sind die Nerven, die sich ins Auge hineinerstrecken und auch die Blutbahnen, die sich ins Auge hineinerstrecken. Es ist das gefühlsmässige Empfinden im Auge sehr unterdrückt. - Weniger unterdrückt ist das Gefühlsmässige beim Sinn des Hörens. Das Hören steht viel mehr als das Schauen mit der Gesamttätigkeit des Organismus in einem organischen Zusammenhang. Indem sich zahlreiche Organe im Ohre befinden, die ganz anders geartet sind als die Organe des Auges, ist das Ohr in vieler Beziehung ein getreues Abbild desjenigen, was im ganzen Organismus vor sich geht. Daher wird das, was im Ohr als Sinnestätigkeit vor sich geht, sehr stark begleitet von Gefühlstätigkeit. Und hier wird es selbst Menschen, die sich gut auf das verstehen, was gehört wird, schwer, wirklich zur Klarheit zu kommen, was im Gehörten, besonders beim künstlerischen Gehörten, bloßes Erkennen und was Gefühlsmässiges ist. Darauf beruht eine sehr interessante Erscheinung der neueren Zeit, die

#SE293-091

auch in die unmittelbare künstlerische Produktion hineingespielt hat.

Sie kennen alle in Richard Wagners «Meistersinger» die Figur des Beckmesser. Was sollte Beckmesser eigentlich darstellen? Er sollte darstellen einen musikalisch Auffassenden, der ganz vergisst, wie auch das gefühlsmässige Element des ganzen Menschen in das Erkenntnismässige der Gehörtätigkeit hineinwirkt Wagner, der seine eigene Auffassung in dem Walther dargestellt hat, war wiederum ganz einseitig davon durchdrungen, dass hauptsächlich das Gefühlsmässige im Musikalischen leben müsse. Was da im Walther und im Beckmesser aus einer missverständlichen Auffassung - ich meine: bei beiden missverständliche - Auffassung - sich gegenübergestellt wird, im Gegensatz zu der richtigen Auffassung, wie Gefühlsmässiges und Erkenntnismässiges im musikalischen Hören zusammenwirken, das kam in einer historischen Erscheinung dadurch zum Ausdruck, dass die Wagnersche Kunst bei ihrem Auftreten, namentlich aber bei ihrem Bekanntwerden einen Gegner fand in der Person von Eduard Hanslick in Wien, der alles, was in der Gefühlssphäre aufströmte in der Wagnerschen Kunst, als unmusikalisch ansah. Es gibt vielleicht wenig psychologisch so interessante Schriften auf dem Gebiete des Künstlerischen wie die «Vom musikalisch Schönen» von Eduard Hanslick. Darin wird hauptsächlich ausgeführt, dass der kein wahrer Musiker ist, keinen wahren musikalischen Sinn hat, der alles vom Gefühlsmässigen in der Musik herholen möchte, sondern nur derjenige, der in der objektiven Verbindung von Ton zu Ton den eigentlichen Nerv des Musikalischen sieht, in der alles Gefühlsmässige entbehrenden Arabeske, die sich zusammenfügt von Ton zu Ton. Mit einer wunderbaren Reinlichkeit wird da die Forderung, dass das höchste Musikalische nur im Tonbilde, in der Tonarabeske bestehen darf, ausgeführt in dem Buche «Vom musikalisch Schönen» von Eduard Hanslick, und es wird aller mögliche Spott über das ergossen, was gerade den Nerv des Wagnertums ausmacht als das Schaffen des Tonlichen aus dem Gefühlselemente heraus. dass überhaupt ein solcher Streit wie der zwischen Hanslick und Wagner auftreten

#SE293-092

konnte auf dem Gebiete des Musikalischen, das bezeugt eben, dass psychologisch die Ideen über die Seelenbetätigungen in der neueren Zeit durchaus im unklaren waren, sonst hätte gar nicht eine solch einseitige Neigung, wie sie bei Hanslick hervortrat, entstehen können. Durchschaut man aber das Einseitige und gibt man sich dann hin den philosophisch starken Auseinandersetzungen von Hanslick, dann wird man sagen: das Büchelchen

Sie sehen daraus, dass bei dem einen Sinne mehr, bei dem anderen weniger von dem ganzen Menschen, der zunächst als Gefühlswesen lebt, in die Peripherie hineindringt, erkenntnismässig.

Das wird und muss auch Sie gerade zum Behufe pädagogischer Einsicht auf etwas aufmerksam machen, was eine große Verheerung im wissenschaftlichen Denken der Gegenwart anrichtet. Hätten wir hier nicht vorbereitend gesprochen und sprächen wir nicht vorbereitend über das, was Sie hinüberleiten soll zu einer reformatorischen Tätigkeit, so müssten Sie aus den jetzigen vorhandenen Pädagogiken, aus den bestehenden Psychologien und Logiken und aus den Erziehungspraktiken sich das zusammensetzen, was Sie in Ihrer Schultätigkeit ausüben wollen. Sie müssten das, was aussen üblich geworden ist, in die Schultätigkeit hineintragen. Nun leidet aber das, was heute üblich geworden ist, von vornherein an einem großen Übelstand schon mit Bezug auf die Psychologie. Sie finden ja in jeder Psychologie zunächst eine sogenannte Sinneslehre. Indem man untersucht, worauf die Sinnestätigkeit beruht, gewinnt man die Sinnestätigkeit des Auges, des Ohres, der Nase und so weiter. Man fasst alles in einer großen Abstraktion «Sinnestätigkeit» zusammen. Das ist ein großer Fehler, ist ein beträchtlicher Irrtum. Denn nehmen Sie nur diejenigen Sinne, die zunächst dem heutigen Physiologen oder Psychologen bekannt sind, so werden Sie, wenn Sie zunächst nur auf das Leibliche sehen, beobachten können, dass eigentlich der Sinn des Auges etwas ganz anderes ist als der Sinn des Ohres. Auge und Ohr sind zwei ganz verschiedene Wesen. Und dann erst die Organisation

#SE293-093

des Tastsinnes, die überhaupt noch gar nicht erforscht ist, auch nicht in nur so befriedigender Weise, wie es beim Auge und Ohr der Fall ist! Aber bleiben wir beim Auge und Ohr stehen. Sie sind zwei ganz verschiedene Tätigkeiten, so dass die Zusammenfassung des Sehens und Hörens in eine «allgemeine Sinnestätigkeit» eine graue Theorie ist. Man müsste, wollte man richtig hier zu Werke gehen, mit einem konkreten Anschauungsvermögen zunächst überhaupt nur sprechen von der Betätigung des Auges, von der Betätigung des Ohres, von der Betätigung des Geruchsorgans und so weiter. Dann wurde man eine so große Verschiedenheit finden, dass einem die Lust verginge, eine allgemeine Sinnesphysiologie, wie sie die heutigen Psychologien haben, aufzustellen.

Man kommt in der Betrachtung der menschlichen Seele nur zu einer Einsicht, wenn man auf dem Gebiete stehenbleibt, das ich zu begrenzen versuche in meinen Auseinandersetzungen sowohl in der «Wahrheit und Wissenschaft» wie in der «Philosophie der Freiheit». Dann kann man von der einheitlichen Seele sprechen, ohne dass man dabei in Abstraktionen verfällt. Denn da steht man auf einem sicheren Boden; da geht man davon aus, dass der Mensch sich in die Welt hineinlebt und nicht die ganze Wirklichkeit hat. Sie können das in «Wahrheit und Wissenschaft» und in der «Philosophie der Freiheit» nachlesen. Der Mensch hat anfangs nicht die ganze Wirklichkeit. Er entwickelt sich erst weiter, und im Weiterentwickeln wird ihm das, was vorher noch nicht Wirklichkeit ist, durch das Ineinandergehen von Denken und Anschauung erst zur wahren Wirklichkeit. Der Mensch erobert sich erst die Wirklichkeit. In dieser Beziehung hat der Kantianismus, der sich in alles eingefressen hat, die furchtbarsten Verheerungen angerichtet. Was tut denn der Kantianismus? Er sagt von vornherein dogmatisch: Die Welt, die uns umgibt, haben wir zunächst anzuschauen, und in uns lebt eigentlich nur das Spiegelbild von dieser Welt. So kommt er zu allen seinen anderen Deduktionen. Kant ist sich nicht im klaren darüber, was in der wahrgenommenen Umgebung des Menschen ist. Denn die Wirklichkeit ist nicht in der Umgebung, ist auch nicht in der Erscheinung, sondern es ist

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#SE293-094

so, dass die Wirklichkeit erst nach und nach auftaucht durch unser Erobern dieser Wirklichkeit, so dass das Letzte, was an uns herantritt, die Wirklichkeit erst ist. Im Grunde genommen wäre das die richtige Wirklichkeit, was der Mensch in dem Augenblicke erschaut, wo er sich nicht mehr aussprechen kann, in jenem Augenblicke nämlich, wo er durch die Pforte des Todes geht.

Es sind sehr viele falsche Elemente eingeflossen in die neuere Geisteskultur, und das wirkt am einschneidendsten auf dem Gebiete der Pädagogik. Daher müssen wir bestrebt sein, an die Stelle der falschen Begriffe die richtigen zu setzen. Dann werden wir das, was wir für den Unterricht zu tun haben, auch in der richtigen Weise ausüben können.

SECHSTER VORTRAG

#TX

Wir haben bisher versucht, den Menschen zu begreifen, insofern uns dieses Begreifen für die Erziehung des Kindes notwendig ist, vom seelischen Standpunkte aus. Wir werden ja die drei Standpunkte auseinanderhalten müssen - den geistigen, den seelischen und den physischen Standpunkt - und werden, um eine vollständige Anthropologie zu bekommen, von jedem dieser Standpunkte aus den Menschen betrachten. Es liegt am nächsten, die seelische Betrachtung zu vollziehen, weil dem Menschen im gewöhnlichen Leben eben das Seelische am nächsten liegt. Und sie werden auch empfunden haben, dass wir, indem wir zu diesem Begreifen des Menschen als Hauptbegriffe verwendet haben Antipathie und Sympathie, damit auf das Seelische hingeeignet haben. Es wird sich für uns nicht entsprechend erweisen, wenn wir vom seelischen gleich auf das Leibliche übergehen, denn wir wissen aus unseren geisteswissenschaftlichen Betrachtungen heraus, dass das Leibliche nur gefasst werden kann, wenn es als eine Offenbarung des Geistigen und auch des seelischen aufgefasst wird. Daher werden wir zu der seelischen Betrachtung, die wir in allgemeinen Linien skizziert haben, jetzt hinzufügen eine Betrachtung des Menschen vom geistigen Gesichtspunkte aus, und wir werden dann erst auf die eigentliche, jetzt so genannte Anthropologie, auf die Betrachtung des Menschenwesens, wie es sich in der äußeren physischen Welt zeigt, näher eingehen.

Wenn Sie von irgendeinem Gesichtspunkte aus den Menschen zweckmässig betrachten wollen, so müssen sie immer wieder und wider zurückgehen auf die Gliederung der menschlichen Seelentätigkeiten in Erkennen, das im Denken verläuft, in Fühlen und in Wollen. Wir haben bis jetzt Denken oder Erkennen, Fühlen und Wollen in die Atmosphäre von Antipathie und Sympathie gerückt. Wir wollen jetzt einmal eben vom geistigen Gesichtspunkte aus Wollen, Fühlen und Erkennen ins Auge fassen.

Sie werden auch vom geistigen Gesichtspunkte aus einen Unterschied finden zwischen Wollen, Fühlen und denkendem

#SE293-096

Erkennen. Betrachten Sie nur das Folgende. Indem Sie denkend erkennen, müssen Sie empfinden - wenn ich mich zunächst bildlich ausdrücken darf, aber das Bildliche wird uns zu Begreifen verhelfen -, dass Sie gewissermaßen im Lichte leben. Sie erkennen und fühlen sich ganz drinnen mit Ihrem Ich in dieser Tätigkeit des Erkennens. Gewissermaßen jeder Teil, jedes Glied derjenigen Tätigkeit, die Sie Erkennen nennen, ist drinnen in alledem, was Ihr Ich tut; und wieder: was Ihr Ich tut, ist drinnen in der Tätigkeit des Erkennens. Sie sind ganz im Hellen, Sie leben in einer vollbewussten Tätigkeit, wenn ich mich begrifflich ausdrücken darf. Es wäre auch schlimm, wenn Sie beim Erkennen nicht in einer vollbewussten Tätigkeit wären. Denken Sie einmal, wenn Sie das Gefühl haben müssten: während Sie ein Urteil fällen, geht mit Ihrem Ich irgendwo im Unterbewussten etwas vor, und das Ergebnis dieses Vorganges sei das Urteil! Nehmen Sie an, Sie sagen: Dieser Mensch ist ein guter Mensch, fällen also ein Urteil. Sie müssen sich bewusst sein, dass das, was Sie brauchen, um dieses Urteil zu fällen - das Subjekt «der Mensch», das Prädikat «er ist ein guter» -, Glieder sind eines Vorganges, der Ihnen ganz gegenwärtig ist, der für Sie ganz vom Lichte des Bewusstseins durchzogen ist. Müsstes Sie annehmen, irgendein Dämon oder ein Mechanismus der Natur knäuele zusammen den «Menschen» mit dem

Nicht so ist es beim Wollen. Sie wissen ganz gut, wenn Sie das einfachste Wollen, das Gehen, entwickeln, so leben Sie eigentlich vollbewusst nur in der Vorstellung von diesem Gehen. Was innerhalb Ihrer Muskeln sich vollzieht, während Sie ein Bein nach dem anderen vorwärts bewegen, was da im Mechanismus und Organismus Ihres Leibes vorgeht, von dem wissen Sie nichts. Denken Sie nur, was Sie alles zu lernen haben würden von der Welt, wenn Sie alle die Vorrichtungen bewusst

#SE293-097

vollziehen müssten, welche beim Wollen des Gehens notwendig sind! Sie müssten dann genau wissen, wieviel von den Tätigkeiten, welche die Nahrungsstoffe in den Muskeln Ihrer Beine und in den anderen Körpermuskeln hervorrufen, verbraucht wird, während Sie sich anstrengen, zu gehen. Sie haben das nie ausgerechnet, wieviel Sie von dem verbrauchen, was Ihnen die Nahrung zuführt. Sie wissen ganz gut: Das alles geschieht in Ihrer Körperlichkeit sehr, sehr unbewusst. Indem wir wollen, mischt sich fortwährend in unsere Tätigkeit ein tiefes Unbewusstes hinein. Das ist nicht etwa bloß so, wenn wir das Wesen des Wollens an unserem eigenen Organismus betrachten. Auch was wir vollbringen, wenn wir unser Wollen auf die äußere Welt erstrecken, auch das umfassen wir keineswegs vollständig mit dem Lichte des Bewusstseins.

Nehmen Sie an, Sie haben zwei säulenartige Pflöcke. Sie nehmen sich vor, Sie legen einen dritten Pflock quer darüber. Unterscheiden Sie jetzt genau, was in alledem, was Sie da getan haben, als vollbewusste erkennende Tätigkeit lebt, von dem, was

#Bild s.097

in Ihrer vollbewussten Tätigkeit lebt, wenn Sie das Urteil fällen: Ein Mensch ist gut -, wo Sie mit Ihrem Erkennen ganz drinnenstecken. Unterscheiden Sie bitte, was darin als erkennende Tätigkeit lebt, von dem, wovon Sie nichts wissen, trotzdem Sie es mit Ihrem vollen Willen zu tun hatten: Warum stützen diese zwei Säulen durch gewisse Kräfte diesen darüberliegenden Balken? Dafür hat ja die Physik bis heute nur Hypothesen. Und wenn die Menschen glauben, dass sie wissen, warum die beiden Pflöcke den Balken tragen, so bilden sie es sich nur ein. Alles, was man hat als Begriffe der Kohäsion, der Adhäsion,

#SE293-098

der Anziehungs- und Abstossungskraft, sind im Grunde genommen für das äußere Wissen nur Hypothesen. Wir rechnen mit diesen äußeren Hypothesen, indem wir handeln; wir rechnen damit, dass die beiden Pflöcke, die den Balken tragen sollen, nicht zusammenknicken werden, wenn sie eine gewisse Dicke haben. Aber durchschauen können wir den ganzen Vorgang, der damit zusammenhängt, nicht, geradesowenig wie wir unsere Beinbewegungen durchschauen können, wenn wir vorwärts streben. So mischt sich auch hier in unser Wollen ein nicht in unser Bewusstsein hineinreichendes Element hinein. Das Wollen hat im weitesten Umfange ein Unbewusstes in sich.

Und das Fühlen steht zwischen Wollen und denkendem Erkennen mitten drinnen. Beim Fühlen ist es auch so, dass es zum Teil von Bewusstsein durchzogen wird, zum Teil von einem Unbewussten. Das Fühlen nimmt auch in dieser Weise teil an der Eigenschaft eines erkennenden Denkens, auf der anderen Seite an der Eigenschaft eines fühlenden oder gefühlten Wollens. Was liegt denn nun da eigentlich vom geistigen Gesichtspunkte aus vor?

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Sie kommen nur zurecht, wenn Sie sich vom geistigen Gesichtspunkte aus die oben charakterisierten Tatsachen in der folgenden Art zum Begreifen bringen. Wir reden in unserem gewöhnlichen Leben vom Wachen, von dem wachen Bewusstseinszustande. Aber wir haben diesen wachen Bewusstseinszustand nur in der Tätigkeit des erkennenden Denkens. Wenn Sie also ganz genau davon reden wollen, inwiefern der Mensch wacht, so müssen Sie sagen: Wirklich wachend ist der Mensch nur, solange und insofern er ein denkender Erkennen von irgend etwas ist.

Wie steht es nun mit dem Wollen? Sie kennen alle den Bewusstseinszustand - nennen Sie es meinetwillen auch Bewusstseinslosigkeit - des Schlafes. Sie wissen, während wir schlafen, vom Einschlafen bis zum Aufwachen, ist das, was wir erleben, nicht in unserem Bewusstsein drinnen. Geradeso ist es aber auch mit alledem, was als Unbewusstes unser Wollen durchzieht. Insofern wir wollende Wesen sind als Menschen,

#SE293-099

schlafen wir, auch wenn wir wachen. Wir tragen immer mit uns einen schlafenden Menschen, nämlich den wollenden Menschen, und begleiten ihn mit dem wachenden, mit dem denkend erkennenden Menschen; wir sind, insofern wir wollende Wesen sind, auch vom Aufwachen bis zum Einschlafen schlafend. Es schläft immer etwas in uns mit, nämlich die innere Wesenheit des Wollens. Der sind wir uns nicht stärker bewusst, als wir uns derjenigen Vorgänge bewusst sind, die sich mit uns abspielen während des Schlafes. Man erkennt den Menschen nicht vollständig, wenn man nicht weiß, dass das Schlafen in sein Wachen hereinspielt, indem der Mensch ein Wollen-der ist.

Das Fühlen steht in der Mitte, und wir dürfen uns jetzt fragen: Wie ist das Bewusstsein im Fühlen? - Das steht nun auch in der Mitte zwischen Wachen und Schlafen. Gefühle, die in Ihrer Seele leben, kennen Sie gerade so, wie Sie Träume kennen, nur dass Sie die Träume erinnern und die Gefühle unmittelbar erleben. Aber die innere Seelenverfassung und Seelenstimmung die Sie haben, indem Sie von Ihren Gefühlen wissen, ist keine andere als die, welche Sie gegenüber Ihren Träumen haben. Sie sind im Wachen nicht nur ein wachender Mensch, indem Sie denkend erkennen, und ein schlafender, insofern Sie wollen, Sie sind auch ein träumender, insofern Sie fühlen. So sind also tatsächlich drei Bewusstseinszustände während unseres Wachens über uns ergossen: das Wachen im eigentlichen Sinne im denkenden Erkennen, das Träumen im Fühlen, das Schlafen im Wollen. Der gewöhnliche traumlose Schlaf ist vom geistigen Gesichtspunkte aus angesehen nichts anderes als die Hingabe des Menschen mit seiner ganzen Seelenwesenheit an das, woran er hingegeben ist mit seinem Wollen, während er seinen Tageslauf vollbringt. Es ist nur der Unterschied, dass wir im eigentlichen Schlafen mit unserem ganzen Seelenwesen schlafen, dass wir im Wachen nur schlafen mit unserem Wollen. Beim Träumen, was man im gewöhnlichen Leben so nennt, ist es so, dass wir mit unserem ganzen Menschen an den Seelenzustand hingegeben sind, den wir Traum nennen, und dass wir im Wachen nur als fühlender

#SE293-100

Mensch an diesen träumerischen Seelenzustand hingegeben sind.

Pädagogisch betrachtet werden Sie sich jetzt nicht mehr verwundern, wenn Sie die Sache so ansehen, dass die Kinder verschieden sind mit Bezug auf die Wachheit ihres Bewusstseins. Denn Sie werden finden, dass Kinder, bei denen das Gefühlsleben der Anlage gemäss überwiegt, träumerische Kinder sind, so dass solche Kinder, bei denen in der Kindheit eben das volle Denken noch nicht aufgewacht ist, leicht hingegeben sein werden an ein träumerisches Wesen. Das werden Sie dann zum Anlass nehmen, um durch starke Gefühle auf ein solches Kind zu wirken. Und Sie werden dann die Hoffnung haben können, dass diese starken Gefühle bei ihm auch das helle Erkennen erwecken werden, denn alles Schlafen hat dem Lebensrhythmus gemäss die Tendenz, nach einiger Zeit aufzuwachen. Wenn wir nun ein solches Kind, das träumerisch im Gefühlsleben dahinbrütet, mit starken Gefühlen angehen, dann werden diese in das Kind versetzten starken Gefühle nach einiger Zeit von selbst als Gedanken aufwachen.

Kinder, die noch mehr brüten, die sogar stumpf sind gegenüber dem Gefühlsleben, die werden Ihnen offenbaren, dass sie besonders im Willen stark veranlagt sind. Sie sehen da: wenn Sie dies bedenken, können Sie erkennend vor manchem Rätsel im kindlichen Leben stehen. Sie können ein Kind in die Schule hereinkommen, das sich ausnimmt wie ein echter Stumpfling. Wenn Sie da gleich das Urteil fällen: Das ist ein schwachsinniges, ein stumpfsinniges Kind -, wenn Sie es mit experimenteller Psychologie untersuchen würden, schöne Gedächtnisprüfungen vornähmen und allerlei, was ja jetzt auch schon in psychologisch-pädagogischen Laboratorien gemacht wird und dann sagen würden: Stumpfes Kind seiner ganzen Anlage nach, gehört in die Schwachsinnigen-Schule oder auch in die jetzt beliebte Wenigerbefähigten-Schule, so würden Sie mit solchem Urteil nicht dem Wesen des Kindes nahekommen. Vielleicht aber ist dieses Kind besonders stark im Willen veranlagt, vielleicht ist es eines jener Kinder, die im späteren Leben aus ihrer Cholerik zu tatkräftigem Handeln übergehen. Aber der

#SE293-101

Wille schläft zunächst. Und wenn das denkende Erkennen bei diesem Kinde verurteilt ist, später erst hervorzutreten, dann muss es auch in der entsprechenden Weise behandelt werden, damit es dann später berufen sein kann, etwas Tatkräftiges zu vollbringen. Vorerst erscheint es als ein rechter Stumpfling, der ist es aber vielleicht gar nicht. Und man muss dann den Blick dafür haben, bei einem solchen Kinde den Willen zu erwecken; das heißt, man muss so in seinen wachen Schlafzustand hineinwirken, dass es nach und nach dabinkommt - weil ja jeder Schlaf die Tendenz hat, zum Erwachen zu kommen einen Schlaf als Willen, der vielleicht sehr stark ist, der aber sehr jetzt schläft, vom schlafenden Wesen übertönt wird, im späteren Lebensalter aufzuwecken. Ein solches Kind muss so - handelt werden, dass Sie möglichst wenig auf sein Erkenntnisvermögen, auf sein Begreifen bauen, sondern ihm gewissermaßen einhämmern einige recht stark auf den Willen wirkende Sachen, dass Sie es, indem es spricht, zu gleicher Zeit gehen lassen. Sie nehmen ein solches Kind, Sie werden ja nicht sehr viele davon haben, aus der Klasse heraus und - für die anderen Kinder wird es anregend sein, für dieses Kind ist es bil:lend - lassen es, indem es Sätze spricht, die Worte mit Bewegungen begleiten. Also: Der (Schritt) - Mensch (Schritt) - st (Schritt) - gut! - Auf diese Weise verbinden Sie den ganzen Menschen im Willenselement mit dem bloß Intellektuellen im Erkennen, und Sie können es nach und nach dahin bringen, dass bei einem solchen Kinde der Wille zum Gedanken erwacht. Erst die Einsicht, dass man es im wachenden Menschen schon zu tun hat mit verschiedenen Bewusstseinszuständen - mit machen, Träumen und Schlafen -, erst diese Einsicht bringt ins zu einer wirklichen Erkenntnis unserer Aufgaben gegenüber dem werdenden Menschen.

Wir können aber jetzt etwas fragen. Wir können fragen: Wie verhält sich das eigentliche Zentrum des Menschen, das ich, zu diesen verschiedenen Zuständen? Sie kommen am leichtesten dabei zurecht, wenn Sie zunächst, was ja unleugbar ist, roraussetzen: Was wir Welt, was wir Kosmos nennen, das ist eine Summe von Tätigkeiten. Für uns drücken sich diese Tätigkeiten

#SE293-102

aus auf den verschiedenen Gebieten des elementaren Lebens. Wir wissen, dass in diesem elementaren Leben Kräfte walten. Die Lebenskraft waltet zum Beispiel um uns herum. Und zwischen den elementaren Kräften und der Lebenskraft eingesponnen ist alles, was zum Beispiel die Wärme und das Feuer bewirkt. Denken Sie nur, wie sehr wir in einer Umgebung stehen, in der durch das Feuer sehr vieles bewirkt wird.

In gewissen Gegenden der Erde, zum Beispiel in Süditalien, brauchen Sie nur eine Papierkugel anzuzünden, und in demselben Augenblick fängt es an, aus der Erde heraus mächtig zu rauchen. Warum geschieht das? Es geschieht, weil Sie durch das Anzünden

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

der Papierkugel und die sich dadurch entwickelnde Wärme die Luft an dieser Stelle verdünnen, und das, was sonst unter der Erdoberfläche an Kräften waltet, wird durch den nach aufwärts gerichteten Rauch nach oben gezogen, und in dem Augenblick, wo Sie die Papierkugel anzünden und auf die Erde weffen, stehen Sie in einer Rauchwolke. Das ist ein Experiment, das jeder Reisende machen kann, der in die Gegend von Neapel kommt. Das habe ich als ein Beispiel dafür angeführt, dass wir, wenn wir die Welt nicht oberflächlich betrachten, uns sagen müssen: Wir leben in einer Umgebung, die überall von Kräften durchzogen ist.

Nun gibt es auch höhere Kräfte als die Wärme. Die sind auch in unserer Umgebung. Durch sie gehen wir immer durch, indem wir als physische Menschen durch die Welt gehen. Ja, unser physischer Körper, ohne dass wir es im gewöhnlichen Erkennen wissen, ist so geartet, dass wir das vertragen. Mit unserem physischen Körper können wir so durch die Welt schreiten.

Mit unserem Ich, das die jüngste Bildung unserer Evolution ist, könnten wir nicht durch diese Weltenkräfte schreiten, wenn dieses Ich sich unmittelbar an diese Kräfte hingeben sollte. Dieses Ich könnte nicht an alles sich hingeben, was in seiner Umgebung ist und worin es selbst drinnen ist. Dieses Ich muss jetzt noch davor bewahrt werden, sich ergießen zu müssen in die Weltenkräfte. Es wird sich einmal dazu entwickeln, in die Weltenkräfte hinein zu gehen zu können. Jetzt kann es das

#SE293-103

noch nicht. Deshalb ist es notwendig, dass wir für das völlig wache Ich nicht versetzt werden in die wirkliche Welt, die in unserer Umgebung ist, sondern nur in das Bild der Welt. Daher haben wir in unserem denkenden Erkennen eben nur die Bilder der Welt, was wir vom seelischen Gesichtspunkte aus schon angeführt haben.

Jetzt betrachten wir es auch vom geistigen Gesichtspunkte aus. Im denkenden Erkennen leben wir in Bildern; und wir Menschen auf der gegenwärtigen Entwicklungsstufe innerhalb VCo Geburt und Tod können mit unserem vollwachenden Ich nur in Bildern von dem Kosmos leben, noch nicht in dem wirklichen Kosmos. Daher muss, wenn wir wachen, unser Leib uns zuerst die Bilder des Kosmos hervorbringen. Dann lebt unser Ich in den Bildern von diesem Kosmos.

Die Psychologen geben sich furchtbar viel Mühe, die Beziehungen zwischen Leib und Seele zu konstatieren. Sie reden von Wechselwirkung zwischen Leib und Seele, reden vom psychophysischen Parallelismus und auch von anderen Dingen noch. Alle diese Dinge sind im Grunde genommen kindliche Begriffe. Denn der wirkliche Vorgang dabei ist der: Wenn das Ich des Morgens in den Wachzustand übergeht, so dringt es in den Leib ein, aber nicht in die physischen Vorgänge des Leibes, sondern in die Bilderwelt, die bis in sein tiefstes Inneres der Leib von den äußeren Vorgängen erzeugt. Dadurch wird dem Ich das denkende Erkennen übermittelt.

Beim Fühlen ist es anders. Da dringt schon das Ich in den wirklichen Leib ein, nicht bloß in die Bilder. Wenn es aber bei diesem Eindringen voll bewusst wäre, dann würde es - nelimen Sie das jetzt seelisch - buchstäblich seelisch verbrennen. Wenn Ihnen dasselbe passierte beim Fühlen, was Ihnen passiert beim Denken, indem Sie in die Bilder, die Ihnen Ihr Leib erzeugt, mit Ihrem Ich eindringen, dann würden Sie seelisch verbrennen. Sie würden es nicht aushalten. Sie können dieses Eindringen, welches das Fühlen bedeutet, nur träumend, im herabgedämpften Bewusstseinszustande erleben. Nur im Traume halten Sie das aus, was beim Fühlen in Ihrem Leib eigentlich vor sich geht.

#SE293-104

Und was beim Wollen sich abspielt, das können Sie überhaupt nur erleben, indem Sie schlafen. Das wäre etwas ganz Schreckliches, was Sie erleben würden, wenn Sie im gewöhnlichen Leben alles miterleben müssten, was mit Ihrem Wollen vor sich geht. Der entsetzlichste Schmerz ergriffe Sie zum Beispiel, wenn Sie, was ich schon andeutete, wirklich erleben müssten, wie sich die durch die Nahrungsmittel dem Organismus zu- geführten Kräfte beim Gehen verbrauchen in Ihren Beinen. Es ist schon Ihr Glück, dass Sie das nicht erleben beziehungsweise nur schlafend erleben. Denn wachend dies erleben, würde den denkbar grössten Schmerz bedeuten, einen furchtbaren Schmerz. Man könnte sogar sagen: das Erwachen ins Wollen besteht darin, dass für den Menschen, insofern er ein wollender ist, der Schmerz, der nur latent bleibt, betäubt wird durch den Schlafzustand im Wollen.

Daher werden Sie verstehen, wenn ich Ihnen jetzt das Leben des Ich charakterisiere während dessen, was man im gewöhnlichen Leben Wachzustand nennt - was also umfasst: voll Wachen, träumend Wachen, schlafend Wachen -, wenn ich charakterisiere, was das Ich, indem es im gewöhnlichen Wachzustande im Leibe lebt, eigentlich in Wirklichkeit durchlebt. Dieses Ich lebt im denkenden Erkennen, indem es aufwacht in den Leib; da ist es voll wach. Es lebt darin aber nur in Bildern, so dass der Mensch in seinem Leben zwischen Geburt und Tod, wenn er nicht solche Übungen macht, wie sie in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» angedeutet sind, fortwährend nur in Bildern durch sein denkendes Erkennen lebt.

Dann senkt sich erwachend das Ich auch ein in die Vorgänge, die das Fühlen bedingen. Fühlend leben: da sind wir nicht voll wach, sondern da sind wir träumend wach. Wie erleben wir denn eigentlich das, was wir da im träumenden Wachzustande fühlend durchmachen? Das erleben wir tatsächlich in dem, was man immer genannt hat Inspirationen, inspirierte Vorstellungen, unbewusst inspirierte Vorstellungen. Da ist der Herd von alledem, was aus den Gefühlen beim Künstler hinaufsteigt in das wache Bewusstsein. Dort wird es

#SE293-105

zuerst durchgemacht. Dort wird auch alles das durchgemacht, was beim wachen Menschen oftmals als Einfälle hinaufsteigt ins Wachbewusstsein und dann zu Bildern wird.

Was in meinem Buche: «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» Inspirationen genannt wird, das ist nur das zur Helligkeit, zum Vollbewusstsein heraufgehobene Erleben desjenigen, was bei jedem Menschen unten im Gefühlsleben unbewusst

fühlend Leben denkend Erkennen

träumend wach in unbewussten

inspirierten Vorstellungen voll wach in Bildern

Ich

wollend Tun

schlafend unbewusst in Intuitionen

an Inspirationen vorhanden ist. Und wenn besonders veranlagte Leute von ihren Inspirationen sprechen, so sprechen sie eigentlich von dem, was die Welt in ihr Gefühlsleben hineingelegt hat und durch ihre Anlagen heraufkommen lässt in ihr volles Wachbewusstsein. Es ist das ebenso Weltinhalt, wie der Gedankeninhalt Weltinhalt ist. Aber in dem Leben zwischen Geburt und Tod spiegeln diese unbewussten Inspirationen solche Weltvorgänge, die wir nur träumend erleben können; sonst würde unser Ich in diesen Vorgängen sich verbrennen, oder es würde ersticken, namentlich ersticken. Dieses Ersticken beginnt auch manchmal beim Menschen in abnormen Zuständen. Denken Sie nur einmal, Sie haben Alpdruck. Dann will ein Zustand, der sich abspielt zwischen Ihnen und der äußeren Luft, wenn bei einem Menschen in diesem Wechselverhältnis nicht alles in Ordnung ist, in abnormer Weise übergehen in etwas anderes. Indem das übergehen will in Ihr Ich-Bewusstsein, wird es Ihnen nicht als eine normale Vorstellung bewusst, sondern

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#SE293-106

als eine Sie quälende Vorstellung: als der Alpdruck. Und so qualvoll wie das abnorme Atmen im Alpdruck, so qualvoll wäre das gesamte Atmen, wäre jeder Atemzug, wenn der Mensch das Atmen vollbewusst erleben würde. Er würde es fühlend erleben, aber qualvoll wäre es für ihn. Es wird daher abgestumpft, und so wird es nicht als physischer Vorgang, sondern nur in dem träumerischen Gefühl erlebt.

Und gar die Vorgänge, die sich beim Wollen abspielen, ich habe es Ihnen schon angedeutet: furchtbarer Schmerz wäre das! Daher können wir weiter sagen als drittes: Das Ich im wollenden Tun ist schlafend. Da wird das erlebt, was erlebt wird mit stark herabgedämpftem Bewusstsein - eben im schlafenden Bewusstsein - in unbewussten Intuitionen. Unbewusste Intuitionen hat der Mensch fortwährend; aber sie leben in seinem Wollen. Er schläft in seinem Wollen. Daher kann er sie auch nicht im gewöhnlichen Leben heraufholen. Sie kommen nur in Glückszuständen des Lebens herauf; dann erlebt der Mensch ganz dumpf die geistige Welt mit.

Nun ist etwas Eigentümliches beim gewöhnlichen Leben des Menschen vorhanden. Das Vollbewusstsein im vollen Wachen beim denkenden Erkennen, das kennen wir ja alle. Da sind wir sozusagen in der Helligkeit des Bewusstseins, darüber wissen wir Bescheid. Manchmal fangen dann die Menschen an, wenn sie über die Welt etwas nachdenken, zu sagen: Wir haben Intuitionen. Unbestimmt Gefühltes bringen die Menschen dann aus diesen Intuitionen heraus vor. Was sie da sagen, kann manchmal etwas sehr Verworrenes sein, aber es kann auch unbewusst geregelt sein. Und schliesslich, wenn der Dichter von seinen Intuitionen spricht, so ist das durchaus richtig, dass er sie zunächst nicht herausholt aus dem Herd, wo sie ihm am nächsten liegen, aus den inspirierten Vorstellungen des Gefühlslebens, sondern er holt hervor seine ganz unbewussten Intuitionen aus der Region des schlafenden Wollens.

Wer in diese Dinge hineinsieht, der sieht selbst in scheinbaren zufälligkeiten des Lebens tiefe Gesetzmässigkeiten. Man liest zum Beispiel den zweiten Teil von Goethes «Faust», und man möchte sich ganz gründlich davon unterrichten, wie gerade

#SE293-107

diese merkwürdigen Verse in ihrem Bau hervorgebracht werden konnten. Goethe war schon alt, als er den zweiten Teil seines «Faust» schrieb, wenigstens den grössten Teil davon. Er schrieb ihn so, dass John, sein Sekretär, am Schreibtische sass und das schrieb, was Goethe diktierte. Hätte Goethe selber schreiben müssen, so hätte er wahrscheinlich nicht so merkwürdig ziselirte Verse für den zweiten Teil seines «Faust» hervorgebracht. Goethe ging, während er diktierte, in seiner kleinen Weimarer Stube fortwährend auf und ab, und dieses Auf- und Abgehen gehört mit zur Konzeption des zweiten Teiles des «Faust». Indem Goethe dieses unbewusste wollende Tun im Gehen entwickelte, drängte aus seinen Intuitionen etwas herauf, und in seiner äusseren Tätigkeit offenbarte sich dann dasjenige, was er durch einen anderen auf das Papier schreiben liess.

Wenn Sie sich ein Schema machen wollen von dem Leben des Ich im Leibe, und Sie machen es sich in der folgenden Weise:

- I. wachend - bildhaftes Erkennen
- II. träumend - inspiriertes Fühlen
- III. schlafend - intuitierendes oder intuitiertes Wollen

dann werden Sie sich nicht recht begreiflich machen können, warum das Intuitive, von dem die Menschen instinktiv sprechen, leichter heraufkomme ins bildhafte Erkennen des Alltags als das näherliegende inspirierte Fühlen. Wenn Sie sich nun das Schema jetzt richtig zeichnen - denn hier oben ist es falsch gezeichnet -, wenn Sie es in der Weise machen, wie in der Zeichnung, dann werden Sie die Sache leichter begreifen. Denn dann werden Sie sich sagen: In der Richtung des Pfeils (1) steigt das bildhafte Erkennen hinunter in die Inspirationen, und es kommt wieder herauf aus den Intuitionen (Pfeil 2). Aber dieses Erkennen, das mit dem Pfeil 1 angedeutet ist, ist das Hinuntersteigen in den Leib. Und jetzt betrachten Sie sich; Sie sind zunächst ganz ruhig, sitzend oder stehend, geben sich nur dem denkenden Erkennen hin, der Betrachtung der Außenwelt. Da leben Sie im Bilde. Was sonst das Ich erlebt an den Vorgängen, steigt hinunter in den Leib, erst ins Fühlen, dann ins

#SE293-108

#Bild s.108

Wollen. Was im Fühlen ist, beachten Sie nicht, was im Wollen ist, beachten Sie zunächst auch nicht. Nur wenn Sie anfangen zu gehen, wenn Sie anfangen zu handeln, dann betrachten Sie äusserlich nicht zuerst das Fühlen, sondern das Wollen. Und da, beim Hinuntersteigen in den Leib und beim Wiederheraufsteigen, was in der Richtung des Pfeiles 2 vor sich geht, da hat das intuitive Wollen es näher, zum bildhaften Bewusstsein zu kommen als das träumende inspirierte Fühlen. Daher werden Sie finden, dass die Menschen so oft sagen: Ich habe eine unbestimmte Intuition. - Da wird dann das, was in meinem Buche

Jetzt werden Sie etwas begreifen von der Gestalt des menschlichen Leibes. Denken Sie sich jetzt einmal einen Augenblick gehend, aber die Welt betrachtend. Denken Sie sich: Nicht Ihr Unterleib müsste mit den Beinen gehen, sondern Ihr Kopf würde direkt die Beine haben und müsste gehen. Da würde in eins verwoben sein Ihr Weltbetrachten und Ihr Wollen, und die Folge wäre, dass Sie nur schlafend gehen könnten. Indem Ihr Kopf aufgesetzt ist auf die Schultern und auf den übrigen Leib, ruht er auf dem übrigen Leibe. Er ruht, und Sie tragen Ihren Kopf, indem Sie sich nur mit dem anderen Leib bewegen. Der Kopf muss aber auf dem Leibe ruhen können, sonst

#SE293-109

könnte er nicht das Organ des denkenden Erkennens sein. Er muss dem schlafenden Wollen entzogen werden, denn in dem Augenblick, wo Sie ihn in die Bewegung überführen, wo Sie ihn aus der relativen Ruhe in eine selbstgemachte Bewegung überführen würden, da würde er zum Schlafen kommen. Das eigentliche Wollen lässt er den Leib vollziehen, und er lebt in der Leibe drinnen wie in einer Kutsche und lässt sich von diesem Wagen weiterbefördern. Nur dadurch, dass sich der Kopf wie in einer Kutsche von dem Wagen des Leibes weiterbefördern lässt und während dieses Weiterbeförderns, während dieses Rubens handelt, ist der Mensch wachend handelnd. Nur wenn Sie die Dinge so zusammenhalten, kommen Sie auch zu einem wirklichen Begreifen der Gestalt des menschlichen Leibes.

SIEBENTER VORTRAG

#TX

Es kommt für Sie darauf an zu durchschauen, was das Menschenwesen eigentlich ist. Wir haben auf unserem bisherigen Gange durch die allgemeine Pädagogik versucht, zunächst vom seelischen, dann vom geistigen Gesichtspunkte aus dieses Menschenwesen zu begreifen. Das letztere wollen wir heute etwas fortsetzen. Wir werden uns selbstverständlich fortwährend beziehen müssen auf Begriffe, die über Pädagogisches, auch über Seelisches, Psychologisches in der Welt gang und gäbe sind; denn Sie werden sich ja durch Lektüre im Laufe der Zeit mit pädagogischer und psychologischer Literatur auseinanderzusetzen haben, soweit Sie dazu Zeit und Musse haben.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Betrachten wir vom seelischen Gesichtspunkte aus den Menschen, so legen wir das Hauptgewicht darauf, Antipathien und Sympathien innerhalb der Weltgesetzmässigkeit zu entdecken; betrachten wir aber vom geistigen Gesichtspunkte aus den Menschen, so müssen wir das Hauptgewicht darauf legen, Bewusstseinszustände zu entdecken. Und wir haben uns ja gestern mit den im Menschen waltenden drei Bewusstseinszuständen beschäftigt: mit dem Vollwachsein, mit dem Träumen und mit dem Schlafen - und haben gezeigt, wie das Vollwachsein eigentlich nur im denkenden Erkennen vorhanden ist, das Träumen aber im Fühlen waltet und das Schlafen im Wollen.

Es ist alles Begreifen eigentlich ein Beziehen des einen auf das andere. Begreifen können wir aber in der Welt nicht anders, als dass wir das eine auf das andere beziehen. Diese methodische Bemerkung möchte ich vorausschicken. Indem wir uns zur Welt erkennend in Beziehung setzen, beobachten wir zu- nächst. Entweder beobachten wir mit unseren Sinnen, wie wir das im gewöhnlichen Leben tun, oder wir entwickeln uns etwas weiter und beobachten mit Seele und Geist, wie wir das im Imaginieren, in der Inspiration und in der Intuition können. Aber auch das geistige Beobachten ist eben ein Beobachten, und notwendig ist zur Ergänzung alles Beobachtens, dass wir begreifen. Begreifen aber können wir nur, wenn wir das eine

#SE293-111

auf das andere im Weltenall, in unserer Umgebung beziehen.

sie können sich gute Begriffe verschaffen von Leib, Seele und Geist, wenn sie den ganzen menschlichen Lebenslauf ins Auge fassen. Nur müssen sie berücksichtigen, dass Sie bei solchem Beziehen, wie ich es jetzt andeuten werde, immer nur die aller- ersten Anfangsgründe des Begreifens haben. sie müssen dann die Begriffe, welche Sie auf diese Art bekommen, weiter ausbilden.

Betrachten Sie nämlich das erst in die Welt gekommene Kind, betrachten sie es in seinen Formen, in seinen Bewegungen, in seinen Lebensäusserungen, im schreien, im Lallen und so weiter, dann bekommen sie ein Bild mehr des Menschenleibes. Aber sie bekommen dieses Bild des Menschenleibes auch nur vollständig, wenn sie es beziehen auf das mittlere und auf das greise Lebensalter des Menschen. Im mittleren Lebensalter ist der Mensch mehr seelisch, im Greisenalter ist er am meisten geistig. Das letztere könnte leicht angefochten werden. selbstverständlich werden da manche sagen: Aber viele Greise werden doch wieder ganz schwachgeistig! - Das ist insbesondere ein Einwand des Materialismus gegen das Seelisch- Geistige, dass man im Alter wieder schwachgeistig wird, und mit einer wahren Beharrlichkeit dozieren ja die Materialisten, dass selbst ein so großer Geist wie Kant in seinem Alter schwachsinnig geworden wäre. Dieser Einwand der Materialisten und diese Tatsache sind richtig. Allein, was sie beweisen wollen, beweisen sie nicht. Denn auch Kant war, als er vor der Todespforte stand, weiser, als er in seiner Kindheit war; nur war in seiner Kindheit sein Leib imstande, alles aufzunehmen, was aus seiner Weisheit kam; dadurch konnte es bewusst werden im physischen Leben. Im Greisenalter dagegen war der Leib unfähig geworden, das auch aufzunehmen, was der Geist ihm lieferte. Es war der Leib kein richtiges Werkzeug des Geistes mehr. Daher konnte auf dem physischen Plan Kant nicht mehr zum Bewusstsein dessen kommen, was in seinem Geiste lebte. Trotz der scheinbaren Tragkraft des eben gekennzeichneten Einwandes muss man sich ja doch klar darüber sein, dass man im Alter weise, geistvoll wird, dass man sich den Geisternähert.

#SE293-112

Daher wird man bei solchen Greisen, die sich bis ins hohe Alter hinein Elastizität und Lebenskraft für ihren Geist bewahren, die Eigenschaften des Geistigen in ihrem Anfange erkennen müssen. Es gibt ja auch solche Möglichkeiten.

In Berlin waren einmal zwei Professoren. Der eine war Michelet, der Hegelianer, der schon über neunzig Jahre war. Er hatte es, da er ziemlich geistvoll war, nur zum Honorarprofessor gebracht, aber er hielt noch, als er schon so alt war, seine Vorträge. Da war dann ein anderer, Zeiler, der Geschichtsschreiber der griechischen Philosophie. Der war gegen Michelet ein Jüngling, denn er war erst siebzig Jahre. Von dem hörte man überall, dass er die Last des Alters fühle, dass er nicht mehr seine Vorlesungen halten könne, dass er vor allem aber seine Vorlesungen eingeschränkt wissen wollte. Dazu sagte Michelet immer: Ich begreife den Zeller nicht; ich könnte noch den ganzen Tag Vorlesungen halten, der Zeller aber in seiner Jugend redet immer davon, dass ihm das zu viel Anstrengung verursacht!

Also Sie sehen, man wird schon vielleicht nur in einzelnen Exemplaren äußerlich physisch das bewahrheitet finden, was hier über den Geist des Alters zugrunde gelegt wird. Aber es ist so.

Betrachten wir dagegen den Menschen in seinen Lebensäusserungen mehr in seinem mittleren Alter, so bekommen wir die Anfangsgründe für das Beobachten des Seelischen. Daher kann auch der Mensch in seinem mittleren Lebensalter, man möchte sagen, das Seelische mehr verleugnen. Er kann seelenlos oder sehr beseelt erscheinen. Denn das Seelische steht in der Freiheit des Menschen, auch in der Erziehung. dass manche Menschen sehr seelenlos sind in ihrer mittleren Lebenszeit, beweist daher nichts dagegen, dass die mittlere Lebenszeit die eigentlich seelische ist. Wenn man vergleicht die mehr zappelnde, unbewusst sich betätigende Leibesnatur des Kindes mit der beschaulichen, ruhigen Leibesnatur des Alters, so hat man auf der einen Seite einen Leib, der besonders seinen Leib hervorkehrt im Kinde, und einen Leib, der den Leib als solchen zurücktreten lässt, der sich gewissermaßen als Leib selbst verleugnet, im Greisenalter.

#SE293-113

Wenn wir diese Betrachtung mehr auf das Seelische anwenden, dann werden wir sagen: Der Mensch trägt in sich denkendes Erkennen, Fühlen und Wollen. Schauen wir das Kind an, dann haben wir in dem Bilde, das uns das Kind seelisch dar- bietet, eine enge Verknüpfung zwischen Wollen und Fühlen. Man möchte sagen, Wollen und Fühlen sind im Kinde zusammengewachsen. Wenn das Kind zappelt, strampelt, so macht es genau die Bewegungen, die seinem Fühlen in diesem Augenblicke entsprechen; es ist nicht imstande, die Bewegungen etwa von dem Gefühl auseinanderzuhalten.

Anders wird das beim Greise. Bei ihm ist das Entgegengesetzte der Fall: denkendes Erkennen und Fühlen sind zusammengewachsen, und das Wollen tritt in einer gewissen selbständigen Art auf. Es verläuft also der menschliche Lebensgang in der Weise, dass das Fühlen, welches zuerst an das Wollen gebunden ist, sich allmählich im Laufe des Lebens vom Wollen löst. Und damit haben wir es gerade vielfach im Erziehen zu tun: mit dem Loslösen des Fühlens vom Wollen. Dann verbindet sich das vom Wollen losgelöste Fühlen mit dem denkenden Erkennen. Damit hat es dann das spätere Leben zu tun. Wir haben das Kind für das spätere Leben nur dann richtig vorbereitet, wenn wir in ihm bewirken, dass das Fühlen sich gut lösen kann von dem Wollen; dann wird es in einer späteren Lebensära als Mann oder Frau auch das losgelöste Fühlen mit dem denkenden Erkennen verbinden können und wird so dem Leben gewachsen sein. Warum hören wir dem Greise zu, auch wenn er uns von seinen Lebenserfahrungen erzählt? Weil er im Laufe seines Lebens sein persönliches Empfinden verbunden hat mit seinen Begriffen und Ideen. Er erzählt uns nicht Theorien, er erzählt uns das, was er persönlich an Gefühlen hat anknüpfen können an die Ideen und Begriffe. Bei dem Greise, der wirklich sein Fühlen mit dem denkenden Erkennen verbunden hat, klingen daher die Begriffe und Ideen warm, klingen wirklichkeitsgesättigt, konkret, persönlich; während bei dem Menschen, der mehr im Mannes- oder Frauenalter stehengeblieben ist, die Begriffe und Ideen theoretisch, abstrakt, wissenschaftlich klingen. Das gehört einmal zum

#SE293-114

menschlichen Leben, dass von den menschlichen Seelenfähigkeiten ein gewisser Gang durchgemacht wird, indem sich das fühlende Wollen des Kindes entwickelt zu dem fühlenden Denken des Greises. Dazwischen liegt das menschliche Leben, und wir werden zu diesem menschlichen Leben nur gut erziehen, wenn wir eine solche Sache psychologisch ins Auge zu fassen vermögen.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Nun müssen wir darauf Rücksicht nehmen, dass bei aller unserer Beobachtung der Welt etwas zuerst auftritt, auch alle Psychologien beschreiben es als das erste, das bei der Weltbeobachtung auftritt: das ist die Empfindung. Wenn irgendeiner un Sinn in Zusammenhang kommt mit der Umwelt, so empfindet er. Wir empfinden die Farbe, die Töne, Wärme und Kälte. So tritt in unserem Wechselverkehr mit der Umwelt die Empfindung auf.

So wie die Empfindung gewöhnlich in den landläufigen Psychologien beschrieben wird, bekommen Sie keine richtige Vorstellung von dem, was Empfindung eigentlich ist. Wenn die Psychologien von der Empfindung sprechen, so sagen sie: Draussen geht ein gewisser physischer Vorgang vor sich, Vibrationen im Lichtäther oder Schwingungen in der Luft, das strömt an unser Sinnesorgan, reizt dieses Sinnesorgan. - Man spricht dann wohl von dem Reiz, und man schwingt sich dann auf zu einem Ausdruck, den man bildet, aber nicht zum Verständnis bringen will. Denn der Reiz löst aus durch das Sinnesorgan in unserer Seele die Empfindung, die ganz qualitative Empfindung, welche zustande kommt aus dem physischen Vorgang, zum Beispiel durch Schwingungen der Luftwellen beim Hören. Wie das zustande kommt, darüber kann die Psychologie, kann die gegenwärtige Wissenschaft überhaupt noch keine Auskunft geben. Das steht ja gewöhnlich in den Psychologien.

Näher als durch solche psychologischen Betrachtungen werden Sie dem Verständnis dieser Dinge kommen, wenn Sie durch die Einsicht in die Natur der Empfindungen selber sich die Frage beantworten können: Welcher der Seelenkräfte ist denn eigentlich die Empfindung am meisten verwandt? - Die Psychologen

#SE293-115

machen sich die Sache leicht; sie rechnen die Empfindung glattweg zu dem Erkennen und sagen: Erst empfinden wir, dann nehmen wir wahr, dann machen wir uns Vorstellungen, bilden uns Begriffe und so weiter. - So scheint ja auch der Vorgang zunächst zu sein. Nur nimmt man dann darauf keine Rücksicht, welcher Wesenheit eigentlich die Empfindung ist.

Wenn man die Empfindung wirklich in genügender Selbstbeobachtung durchschaut, so erkennt man: die Empfindung ist willensartiger Natur mit einem Einschlag von gefühlsmässiger Natur. sie ist zunächst nicht verwandt mit dem denkenden Erkentischen, sondern mit dem fühlenden Wollen oder dem wollenden Fühlen. Ich weiß nicht, wie viele Psychologien - man kann natürlich nicht alle die unzähligen Psychologien, die es in der Gegenwart gibt, kennen - irgend etwas von der Verwandtschaft der Empfindung mit dem wollenden Fühlen oder dem fühlenden Wollen eingesehen haben. Wenn man sagt, dass die Empfindung mit dem Wollen verwandt ist, so ist das nicht genau gesprochen, denn sie ist mit dem wollenden Fühlen und dem fühlenden Wollen verwandt. Aber dass sie mit dem Fühlen verwandt ist, hat wenigstens ein Psychologe, der sich durch eine besonders gute Beobachtung auszeichnete, Moriz Benedikt in Wien, in seiner Psychologie erkannt.

Diese Psychologie wird von den Psychologen allerdings weniger berücksichtigt. Es ist auch etwas Eigentümliches mit ihr. Erstens ist Moriz Benedikt seiner Fachstempelung nach Kriminalanthropologe; der schreibt nun eine Psychologie. zweitens ist er Naturforscher, und er schreibt über die Wichtigkeit dichterischer Kunstwerke bei der Erziehung, analysiert sogar dichterische Kunstwerke, um zu zeigen, wie man sie in der Erziehung verwenden kann. Es ist etwas Schreckliches: der Mann will Wissenschaftler sein und hält etwas davon, dass die Psychologen etwas lernen können von den Dichtern! Und drittens: Dieser Mann ist jüdischer Naturforscher und schreibt eine Psychologie und widmet diese ausgerechnet dem Priester, dem katholischen Philosophen der Theologischen Fakultät an der Wiener Universität - das war er damals noch -, Laurenz Mühlner.

#SE293-116

Drei furchtbare Dinge, die unmöglich die Fachpsychologen veranlassen können, den Mann ernst zu nehmen. Aber Sie würden, wenn Sie seine Psychologie durchlesen würden, so viele wirklich treffende Aperçus im einzelnen finden, dass Sie davon viel hätten, trotzdem Sie den ganzen Aufbau dieser Psychologie, die ganze materialistische Denkweise Moriz Benedikts - denn in der steckt er doch - ablehnen müssen. Von dem Ganzen des Buches haben Sie nicht das geringste, aber von den einzelnen Beobachtungen sehr viel. So muss man sich das Beste in der Welt dort suchen, wo es vorhanden ist. Wenn einer ein guter Beobachter im einzelnen ist, und es ekeelt einen vor der Gesamttendenz, die man bei Moriz Benedikt finden kann, dann braucht man darum nicht seine guten Beobachtungen im einzelnen abzulehnen.

Die Empfindung ist also, wie sie im Menschen auftritt, wollendes Fühlen oder fühlendes Wollen. Daher müssen wir sagen: Da, wo sich äußerlich die menschliche Sinnessphäre ausbreitet - die Sinne tragen wir ja an der Aussenseite unseres Leibes, wenn man sich grob ausdrücken darf -, da ist im Menschen in gewisser Weise fühlendes Wollen, wollendes Fühlen vorhanden. zeichnen wir uns skizzenhaft den Menschen schematisch auf, so können wir sagen: An der äußeren Oberfläche des Menschen - ich bitte zu berücksichtigen, dass das alles schematisch gemeint ist -, da haben wir die Sinnessphäre, da ist wollendes Fühlen, fühlendes Wollen vorhanden. (Siehe Zeichnung S. 119.) Was tun wir denn an dieser Oberfläche, wenn fühlendes Wollen, wollendes Fühlen vorhanden ist, soweit diese Körperoberfläche Sinnessphäre ist? Wir verüben eine Tätigkeit, die halb Schlafen und halb Traum ist; ein träumendes Schlafen, ein schlafendes Träumen könnten wir es auch nennen. Denn wir schlafen nicht nur in der Nacht, wir schlafen fortwährend an der Peripherie, an der äußeren Oberfläche unseres Leibes, und wir durchschauen als Menschen deshalb die Empfindungen nicht ganz, weil wir in diesen Gegenden, wo die Empfindungen sind, nur schlafend träumen und träumend schlafen. Die Psychologen ahnen gar nicht, dass es derselbe Grund ist, warum sie die Empfindungen nicht erfassen können, der uns auch

#SE293-117

hindert, wenn wir des Morgens erwachen, die Träume uns klar zum Bewusstsein zu bringen. Sie sehen, die Begriffe von Schlafen und Träumen haben eine ganz andere Bedeutung noch als die, welche wir im gewöhnlichen Leben anwenden würden. Wir kennen das Schlafen im gewöhnlichen Leben nur dadurch, dass wir wissen: in der Nacht, wenn wir im Bette liegen, schlafen wir. Wir wissen gar nicht, dass dieses Schlafen etwas ist, was eine viel grössere Verbreitung hat, was wir fortwährend auch tun an unserer Körperoberfläche; nur mischen sich an unsere Körperoberfläche in das Schlafen fortwährend Träume hinein. Diese

Sie müssen die Willens- und Fühlenssphäre beim Kinde auch in seinen Sinnen aufsuchen. Deshalb betonen wir so stark, dass wir, indem wir das Kind intellektuell erziehen, auch auf den Willen fortwährend wirken müssen; denn in allem, was das Kind anschauen muss, was es wahrnehmen muss, müssen wir auch den Willen und das Fühlen pflegen, sonst widersprechen wir ja eigentlich dem kindlichen Empfinden. Wir können erst zum Greise, erst am Lebensabend des Menschen so zu ihm sprechen, dass wir auch die Empfindungen auffassen als schon metamorphosiert. Beim Greise ist es so, dass auch schon die Empfindung übergegangen ist vom fühlenden Wollen zum fühlenden Denken oder denkenden Fühlen. Bei ihm ist die Empfindung etwas anderes geworden. Da haben die Empfindungen mehr Gedaakencharakter und entbehren des unruhigen Willenscharakters, tragen grössere Ruhe in sich. Beim Greise können wir erst sagen, die Empfindungen haben sich dem Begriffe, dem Ideencharakter angenähert.

Diesen feinen Unterschied in der Empfindung machen gewöhnlich die Psychologen nicht. Für sie ist Greisesempfindung dasselbe, was Kindesempfindung ist, denn Empfindung ist für sie Empfindung. Das ist ungefähr eine solche Logik, als wenn Sie ein Rasiermesser vor sich haben und sagen: Das Rasiermesser ist ein Messer, also schneiden wir damit das Fleisch, denn Messer ist Messer. - Da nimmt man von der Wortklärung den Begriff. Das sollte man aber niemals machen, sondern man sollte

#SE293-118

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

den Begriff von den Tatsachen nehmen. Bei der Empfindung würden wir finden, dass sie auch lebt, dass sie auch ein Werden im Leben durchmacht, dass sie beim Kinde mehr willensartigen Charakter hat, beim Greise mehr verstandesmäßig intellektuellen Charakter. Natürlich ist es für den Menschen leichter, alles aus den Worten herauszuklauben; daher haben wir so viele Worterklärer, und es kann manches ganz entsetzlich auf einen wirken.

Ich war einmal in der Lage, einem Mitschüler zuzuhören, nachdem wir beide etwas auseinandergekommen waren. Wir hatten dieselbe Volksschule besucht; ich kam auf die Realschule, er auf das Lehrerseminar, noch dazu auf ein ungarisches, und das wollte in den siebziger Jahren etwas heißen. Wir trafen uns nach einigen Jahren und besprachen uns über das Licht. Ich hatte schon gelernt, was man in der regulären Physik lernen konnte, dass also das Licht etwas zu tun habe mit Schwingungen im Äther und so weiter. Das konnte man wenigstens als eine Ursache des Lichtes ansehen. Mein ehemaliger Mitschüler sagte dazu: Wir haben auch gelernt, was das Licht ist: Licht ist die Ursache des Sehens! - Ein Wortgeplänke! So werden die Begriffe zu bloßen Worterklärungen. Und man kann sich vorstellen, was damit den Schülern gegeben wurde, wenn man weiß, dass dieser betreffende Herr später selbst als Lehrer an zahlreiche Schüler den Unterricht zu erteilen hatte, bis er pensioniert worden ist. - Wir müssen von den Worten loskommen und müssen an den Geist der Dinge herankommen. Wir müssen nicht gleich, wenn wir etwas begreifen wollen, jedesmal an das Wort denken, sondern wir müssen die tatsächlichen Beziehungen aufsuchen. Wenn wir bei dem Worte «Geist» die Ursprünge dafür in Fritz Mauthners Sprachgeschichte aufsuchen und fragen: Wie tritt zuerst das Wort «Geist» auf? - so werden wir die Verwandtschaft des Wortes Geist mit «Gischt», mit «Gas» finden. Diese Verwandtschaften bestehen, aber es würde nichts Besonderes dabei herauskommen, wenn man bloß darauf bauen wollte. Leider wird gerade manchmal diese Methode kaschiert, umfassend kaschiert in der Bibelforschung angewendet. Daher ist die Bibel dasjenige Buch, das von den meisten Menschen,

#SE293-119

besonders von den gegenwärtigen Theologen, am allerschlechtesten verstanden wird.

Worum es sich handelt, das ist, dass wir überall sachgemäss vorgehen, dass wir also versuchen, nicht von der Wortgeschichte aus einen Begriff vom Geiste zu bekommen, sondern dadurch, dass wir die kindliche Leibesausübung vergleichen mit der greisenhaften Leibesausübung. Durch dieses Tatsachen-aufeinander-Beziehen bekommen wir reale Begriffe.

Und so bekommen wir auch nur einen realen Begriff von der Empfindung, wenn wir wissen: sie entsteht als wollendes Fühlen oder fühlendes Wollen beim Kinde noch in der Körperperipherie dadurch, dass diese Körperperipherie beim Kinde gegenüber dem mehr menschlichen Inneren schläft und dabei träumt. Sie sind also nicht nur im denkenden Erkennen voll wach, sondern Sie sind überhaupt nur im Inneren Ihres Leibes voll wach. An der Körperperipherie, an der Leibesoberfläche schlafen Sie auch fortwährend. Und weiter: Was da in der Umgebung des Leibes oder, besser gesagt, an der Oberfläche des Leibes stattfindet, das findet in ähnlicher Weise auch statt

#Bild s.119

#SE293-120

im Kopf, und am stärksten findet es statt, je weiter wir in das Innere des Menschen hineinkommen, in das Muskelhafte, das Bluthafte. Da drinnen schläft der Mensch wiederum und träumt dabei. An der Oberfläche schläft und träumt der Mensch, und auch mehr gegen sein Inneres zu schläft er und träumt wie der Kinde dabei. Daher bleibt in unserem Inneren dasjenige, was mehr seelisch-wollendes Fühlen, fühlendes Wollen ist, unser Wunschleben und so weiter wiederum in einem träumenden Schlaf. Wo sind wir denn also nur voll wachend? In der Zwischenzone, wenn wir ganz wach sind.

Sie sehen, wir gehen jetzt vom geistigen Gesichtspunkte aus, indem wir die Tatsachen des Wachens und des Schlafens auch räumlich auf den Menschen anwenden und dies auf seine Gestaltung beziehen, so dass wir uns sagen können: Der Mensch ist vom geistigen Gesichtspunkte angesehen so, dass er an seiner Oberfläche und in seinen Innenorganen schläft und nur in der Zwischenzone im Leben zwischen Geburt und Tod jetzt wirklich ganz wach sein kann. Was für Organe sind denn in dieser Zwischenzone am meisten ausgebildet? Diejenigen Organe, besonders im Kopfe, die wir die Nerven nennen, der Nervenapparat. Dieser Nervenapparat sendet seine Ausläufer in die äußere Oberflächenzone hinein und wieder in das Innere; da verlaufen die Nerven, und zwischendrin sind solche Mittelzonen wie das Gehirn, namentlich das Rückenmark, auch das Bauchmark. Da ist uns Gelegenheit gegeben, so eigentlich recht wach zu sein. Wo die Nerven am meisten ausgebildet sind, da sind wir am meisten wach. Aber das Nervensystem hat zum Geiste eine eigentümliche Beziehung. Es ist ein Organsystem, das durch die Funktionen des Leibes fortwährend die Tendenz hat zu verwesen, mineralisch zu werden. Wenn Sie beim lebenden Menschen sein Nervensystem von der übrigen Drüsen-Muskel-Blutwesenheit und Knochenwesenheit lösen könnten - das Knochensystem könnten Sie sogar beim Nervensystem dabeilassen -, so wäre das beim lebenden Menschen schon Leichnam, fortwährend Leichnam. Im Nervensystem geht fortwährend das Sterben des Menschen vor sich. Das Nervensystem ist das einzige System, welches gar keine

#SE293-121

unmittelbare Beziehung zum Geistig-Seelischen hat. Blut, Muskeln und so weiter haben immer direkte Beziehungen zum Geistig-Seelischen, das nervöse System hat unmittelbar dazu gar keine Beziehungen; es hat nur dadurch Beziehungen zum Geistig-Seelischen, dass es sich fortwährend aus der menschlichen Organisation ausschaltet, dass es nicht da ist, weil es fortwährend verwest. Die anderen Glieder leben; deshalb bilden sie direkte Beziehungen aus zum Geistig-Seelischen. Das Nervensystem stirbt fortwährend ab; es sagt fortwährend zum Menschen: Du kannst dich entwickeln, weil ich dir kein Hindernis biete, weil ich mache, dass ich gar nicht da bin mit meinem Leben! - Das ist das Eigenartige. In der Psychologie und Physiologie finden Sie dargestellt: das vermittelnde Organ des Empfindens, des Denkens, des Geistig-Seelischen überhaupt ist das Nervensystem. Wodurch ist es aber dieses vermittelnde Organ? Nur dadurch, dass es sich fortwährend aus dem Leben ausdrückt, dass es dem Denken und Empfinden gar keine Hindernisse bietet, dass es gar keine Beziehungen zum Denken und Empfinden anstiftet, dass es den Menschen leer sein lässt in Bezug auf das Geistig-Seelische da, wo es ist. Für das Geistig-Seelische sind einfach dort, wo die Nerven sind, Hohlräume. Daher kann das Geistig-Seelische dort hinein, wo die Hohlräume sind. Wir müssen dem Nervensystem dankbar sein, dass es sich nicht kümmert um das Geistig-Seelische, dass es all das nicht tut, was ihm die Physiologen und Psychologen zuschreiben. Täte es das, geschähe nur fünf Minuten lang das, was die Nerven nach den Beschreibungen der Physiologen und Psychologen tun sollen, so würden wir gar nichts in diesen fünf Minuten von der Welt und von uns wissen: wir würden eben schlafen. Denn die Nerven machten es dann so wie jene Organe, die das Schlafen vermitteln, die das fühlende Wollen, das wollende Fühlen vermitteln.

Ja, es ist schon so, dass man es heute etwas hart hat, wenn man darauf kommt, was in der Physiologie und Psychologie die Wahrheit ist, denn die Leute sagen immer: Du stellst ja die Welt auf den Kopf. - Die Wahrheit ist nur, dass sie auf dem Kopfe steht und dass man sie durch Geisteswissenschaft auf

#SE293-122

die Beine zu stellen hat. Die Physiologen sagen: Die Organe des Denkens sind die Nerven, insbesondere das Gehirn. - Wahr ist, dass Gehirn- und Nervensystem gerade nur dadurch mit dem denkenden Erkennen etwas zu tun haben, weil sie sich immerfort aus der Organisation des Menschen ausschließen, und weil dadurch das denkende Erkennen sich entfalten kann. Jetzt betrachten Sie etwas ganz genau und nehmen Sie, bitte, Ihre Verstandeskkräfte gut zusammen. In der Umgebung des Menschen, wo die Sinnessphäre ist,

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

geschehen reale Vorgänge, die sich immerfort hineinstellen in das Weltgeschehen. Nehmen Sie an, Licht wirke auf den Menschen durch das Auge. Im Auge, das heißt in der Sinnessphäre, geschieht ein realer Vorgang, es geschieht etwas, ein physisch-chemischer Vorgang. Der setzt sich fort in das Innere des menschlichen Leibes, und er kommt dann auch bis in jenes Innere hinein (das dunkel Schraffierte der Zeichnung), wo wiederum physisch-chemische Vorgänge vor sich gehen. Jetzt denken Sie sich, Sie stehen einer beleuchteten Fläche gegenüber, und Lichtstrahlen fallen von dieser beleuchteten Fläche aus in Ihr Auge. Dort entstehen wieder physisch-chemische Vorgänge, die sich fortsetzen in die Muskel-Biutnatur im Inneren des Menschen. Dazwischen bleibt eine leere Zone. In dieser leeren Zone, die durch das nervöse Organ leer gelassen ist, entwickeln sich keine solchen Vorgänge wie im Auge oder im Inneren des Menschen, die selbständige Vorgänge sind, sondern da hinein setzt sich fort, was draussen ist: die Natur des Lichtes, die Natur der Farben selber und so weiter. Wir haben also an unserer Körperoberfläche, wo die Sinne sind, reale Vorgänge, welche vom Auge, vom Ohr, vom Wärmeaufnahmeorgan und so weiter abhängen. Ähnliche Vorgänge sind auch im Inneren des Menschen. Aber dazwischen nicht, wo die Nerven sich eigentlich ausbreiten; die machen den Raum frei, dort können wir leben mit dem, was draussen ist. Das Auge verändert Ihnen Licht und Farbe. Dort aber, wo Sie Nerven haben, wo Sie hohl sind in Bezug auf das Leben, da verändern sich Licht und Farbe nicht, da leben Sie Licht und Farbe mit. Sie sind nur in Bezug auf

#SE293-123

die Sinnessphäre abgesondert von einer äußeren Welt, aber innen leben Sie, wie in einer Schale, die Aussenvorgänge mit. Da werden Sie selbst zum Licht, da werden Sie selbst zum Ton, da breiten sich die Vorgänge aus, weil die Nerven dafür kein Hindernis sind, wie das Blut und der Muskel.

Jetzt bekommen wir ein Gefühl davon, was das für eine Bedeutung hat: Wir wachen da mit Bezug auf einen im Verhältnis zum Leben in uns vorhandenen Hohlraum, während wir ander äußeren Oberfläche und im Inneren schlafend träu'nen und träumend schlafen. Wir wachen nur in einer Zone, die zwischen dem Äußeren und dem Inneren liegt, vollständig auf. Das mit Bezug auf den Raum.

Dir müssen aber, wenn wir den Menschen vom geistigen Gesichtspunkt betrachten, auch sein zeitliches in Beziehung bringen zum Wachen und Schlafen und Träumen.

Sie lernen etwas; das nehmen Sie auf so, dass es hereingeht in Ihr Vollwachen. Während Sie sich damit beschäftigen und wenn Sie daran denken, ist es in Ihrem Vollwachen. Dann gehen Sie an das andere Leben. Anderes nimmt Ihr Interesse, Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch. Was tut nun das, was Sie vordem gelernt haben und womit Sie sich beschäftigt haben? Es fängt an einzuschlafen, und wenn Sie sich wieder daran erinnern, dann wacht es wieder auf. Sie kommen mit allen diesen Dingen nur zurecht, wenn Sie all das Wortgeplänkel, das Sie in den Psychologien als Erinnern und Vergessen haben, ersetzen durch die realen Begriffe. Was ist Erinnern? Es ist das Aufwachen eines Vorstellungskomplexes. Und was ist das Vergessen? Das Einschlafen des Vorstellungskomplexes. Da können Sie Reales mit real Erlebtem vergleichen, da haben Sie keine bloßen Worterklärungen. Wenn Sie immer reflektieren auf Wachen und Schlafen, wenn Sie sich selber einschlafend erleben oder einen anderen einschlafen sehen, so haben Sie einen realen Vorgang. Sie beziehen das Vergessen, diese innere Seelentätigkeit, auf diesen realen Vorgang - nicht auf irgendein Wort -, vergleichen die beiden und sagen sich: Vergessen ist nur ein Einschlafen auf einem anderen Gebiete, und auch Erinnern ist nur ein Aufwachen auf einem anderen Gebiete.

#SE293-124

Nur dadurch kommen Sie zum geistigen Weltbegreifen, dass Sie Reales mit Realem vergleichen. Wie Sie das kindliche Lebensalter mit dem Greisenalter vergleichen müssen, um Leib und Geist wirklich aufeinander beziehen zu können, wenigstens in den ersten Rudimenten, so vergleichen Sie Erinnern und Vergessen, indem Sie es auf ein Reales, auf Einschlafen und Aufwachen beziehen.

Das ist es, was für die Zukunft der Menschheit so unendlich notwendig werden wird: dass die Menschen sich bequemen, in die Realität, in die Wirklichkeit sich hineinzubegeben. Die Menschen denken heute fast nur in Worten, sie denken nicht in Wirklichkeit. Wo käme einem heutigen Menschen das Reale, was wir haben können, wenn wir vom Erinnern sprechen, das Aufwachen in den Sinn? Er wird im Umkreise der Worte alles mögliche hören können, um das Erinnern zu definieren, aber er wird nicht daran denken, aus der Wirklichkeit, aus der Sache heraus diese Dinge zu finden.

Daher werden Sie es begreiflich finden, wenn man so etwas wie die Dreigliederung, was ganz aus der Wirklichkeit, nicht aus abstrakten Begriffen, herausgeholt ist, an die Menschen heranbringt, dass diese Menschen es zunächst unverständlich finden, weil sie gar nicht gewöhnt sind, die Dinge aus der Wirklichkeit herauszuholen. Sie verbinden gar keine Begriffe mit dem Herausholen der Dinge aus der Wirklichkeit. Und am wenigsten Begriffe mit dem Herausholen der Dinge aus der Wirklichkeit verbinden zum Beispiel die sozialistischen Führer in ihren Theorien; sie stellen das letzte Ende, die letzte Dekadenzerscheinung des Worterklärens dar. Die Leute glauben am allermeisten, etwas von der Wirklichkeit zu verstehen; wenn sie aber anfangen zu sprechen, dann kommen sie mit den allerleersten Worthülsen.

Das war nur eine Zwischenbemerkung, die namentlich mit dem Wesen unserer gegenwärtigen Zeitströmung zusammenhängt. Aber der Pädagoge muss auch die Zeit begreifen, in der er steht, weil er die Kinder begreifen muss, die ihm aus dieser Zeit heraus zum Erziehen übergeben werden.

ACHTER VORTRAG

#TX

Wir haben gestern gesehen, dass wir so etwas wie Gedächtnis, Erinnerungskraft, nur begreifen können, wenn wir es in ein Verhältnis bringen zu, ich möchte sagen, für die äußere Beobachtung durchsichtigeren Vorgängen: zu schlafen und Wachen. Sie werden daraus sehen, dass es das pädagogische Bestreben sein muss, immer mehr und mehr das Unbekanntere an das Bekanntere auch in Bezug auf geistige Ideenbildung her- anzubringen.

sie können sagen: Ja, schlafen und Wachen sind doch eigentlich noch dunkler als das Erinnern und Vergessen, und daher wird man für die Behandlung von Erinnern und Vergessen nicht viel gewinnen können durch schlafen und Wachen. - Dennoch aber: Wer sorgfältig beobachtet, was dem Menschen verlorengeht durch einen gestörten Schlaf, der wird daraus eine Erkenntnis schöpfen können für das, was wie störend sich in das ganze menschliche Seelenleben hineinstellt, wenn Vergessen nicht in das richtige Verhältnis gebracht wird zum Erinnern. Wir wissen aus dem äußeren Leben, dass schon ein gehörig langer Schlaf notwendig ist, wenn nicht das Ich-Bewusstsein immer unkräftiger und unkräftiger gemacht werden soll, wenn es nicht den Charakter annehmen soll, den man so bezeichnen könnte, dass es durch einen gestörten Schlafzustand zu stark hingeeben wird an die Eindrücke der Außenwelt, an alles mögliche, was von der Außenwelt an das Ich herankommt. Selbst schon bei verhältnismässig geringfügiger Störung durch den Schlaf oder, besser gesagt, durch die Schlaflosigkeit können Sie bemerken, wie das der Fall ist. Nehmen wir an, Sie haben einmal während einer Nacht nicht gut geschlafen. Ich setze voraus, dass Sie nicht dadurch nicht gut geschlafen haben, dass sie einmal besonders fleissig waren und die Nacht zum Arbeiten verwendet haben; da verhält sich die Sache etwas anders. Aber nehmen wir an, Sie seien durch irgendeinen körperlichen Zustand oder durch die Moskitos, kurz, für das Seelische mehr von aussen, in Ihrem Schlafe gestört

#SE293-126

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

worden. Da werden Sie sehen, dass Sie vielleicht schon am nächsten Tage in einer unangenehmeren Weise berührt werden von den Dingen, die auf Sie Eindruck machen, als Sie sonst berührt werden. Sie sind gewissermaßen in Ihrem Ich dadurch empfindlich geworden.

So ist es auch, wenn wir in einer unrichtigen Weise in das menschliche Seelenleben hereinspielen haben Vergessen und Erinnerung. Wann aber haben wir dies? Dann, wenn wir nicht willkürlich unser Vergessen und Erinnern regeln können. Es gibt ja sehr viele Menschen - und diese Anlage zeigt sich auch schon in früher Kindheit, die duseln so durch das Leben dahin. Äußeres macht auf sie Eindruck, sie geben sich den Ein- drücken hin, sie verfolgen aber die Eindrücke nicht ordentlich, sondern lassen sie so vorüberhuschen; sie verbinden sich gewissermaßen nicht ordentlich durch ihr Ich mit den Eindrücken. Dann aber duseln sie auch wieder in den frei aufsteigenden Vorstellungen, wenn sie nicht richtig dem äußeren Leben hingegeben sind. Sie suchen nicht durch Willkür den Schatz ihrer Vorstellungen bei irgendeiner Veranlassung zu heben, den sie nötig haben, um dies oder jenes gut zu verstehen, sondern sie lassen die Vorstellungen, die aus dem Inneren aufsteigen wollen, von selbst aufsteigen. Da kommt bald diese, bald jene Vorstellung; da hat die Willkür keinen besonderen Einfluss darauf. Man kann schon sagen, dass in vieler Beziehung dies der Seelenzustand für viele Menschen ist, der insbesondere beim kindlichen Alter in dieser Art hervortritt.

Man wird Abhilfe schaffen und das Erinnern und Vergessen immer mehr und mehr in die Sphäre der Willkür stellen, wenn man weiß, dass Schlafen und Wachen auch ins Wachleben hereinspielen bei diesem Erinnern und Vergessen. Denn man wird sich dann sagen: Woher kommt das Erinnern? - Es kommt davon her, dass der Wille, in dem wir ja schlafen, eine Vorstellung unten im Unbewussten ergreift und sie heraufträgt ins Bewusstsein. Gerade so wie das menschliche Ich und der menschliche astralische Leib, wenn sie vom Einschlafen bis zum Auf- wachen aus dem physischen Leib und Ätherleib heraus sind, Kraft sammeln in der geistigen Welt, um den physischen Leib

#SE293-127

und Ätherleib aufzufrischen, so kommt von der Kraft des schlafenden Willens das, was vom Erinnerungsvorgang bewirkt wird. Nun ist aber der Wille gerade schlafend und Sie können daher nicht unmittelbar im Kinde bewirken, dass es lerne, seinen Willen zu gebrauchen. Denn wenn Sie im Kinde bewirken wollten, dass es seinen Willen gebrauche, so wäre das gerade so, als wenn Sie den Menschen ermahnen wollten, er solle im Schlafe nur recht brav sein, damit er sich diese Bravheit ins Leben mitbringe, wenn er morgens aufwacht. Man kann also auch diesem schlafenden Teil, der im Willen schläft, nicht zumuten, dass er sich unmittelbar im Einzelakt aufraffe, um die Erinnerung zu regeln. Was ist da zu tun? Nun, das kann man natürlich dem Menschen nicht zumuten, dass er sich im Einzelakt aufraffe, um die Erinnerung zu regeln, aber man kann den ganzen Menschen so erziehen, dass er seelische, leibliche und geistige Lebensgewohnheiten entwickelt, die zu einem solchen Aufraffen des Willens im Einzelfalle führen. Betrachten wir die Sache einmal mehr im einzelnen.

Nehmen wir an, wir erwecken durch besondere Behandlungsarten in dem Kinde ein lebendiges Interesse zum Beispiel für die Tierwelt. Dieses Interesse für die Tierwelt werden wir natu-rl-ich nicht in einem Tage entwickeln können. Wir werden den ganzen Unterricht so zu veranlassen haben, dass allmählich das Interesse für die Tierwelt immer mehr und mehr sich einstellt und erwacht. Ist ein Kind durch einen solchen Unterricht durchgegangen, dann geht dieser Unterricht, je lebendigere Interessen er erweckt, um so mehr über auf den Willen, und dieser Wille bekommt dann im allgemeinen die Eigenschaft, wenn in einem geordneten Leben für die Erinnerung Tiervorstellungen gebraucht werden, diese aus dem Unterbewusstsein, aus der Vergessenheit heraufzuholen. Nur dadurch, dass Sie auf das Habituale des Menschen, auf das Gewohnheitsmäßige wirken, bringen Sie seinen Willen und damit auch seine Erinnerungskraft in Ordnung. Das heißt mit anderen Worten: Sie müssen auf diese Art durchschauen, warum alles, was beim Kinde ein intensives Interesse erweckt, auch dazu beiträgt, sein Gedächtnis tatkräftig zu stärken. Denn die Gedächtniskraft

#SE293-128

muss man heben vom Gefühl und Willen aus, nicht etwa durch bloße intellektuelle Gedächtnisübungen. Sie sehen gerade aus dem, was ich auseinandergesetzt habe, wie in der Welt und insbesondere in der menschlichen Welt alles in einem gewissen Sinne getrennt ist, wie aber das Getrennte auch wieder zusammenwirkt. Wir können den Menschen in Bezug auf sein Seelisches nicht begreifen, wenn wir nicht das Seelische trennen, gliedern nach Denken oder denkendem Erkennen, Fühlen und Wollen. Aber nirgends ist denkendes Erkennen, Fühlen und Wollen rein vorhanden, immer wirken die drei ineinander zu einer Einheit, verweben sich.

Und so ist es in der ganzen menschlichen Wesenheit bis in das Leibliche hinein.

Ich habe Ihnen angedeutet, dass der Mensch hauptsächlich Kopf ist im Kopfteil, dass er aber eigentlich ganz Kopf ist. Er ist hauptsächlich Brust als Brustmensch, aber eigentlich ist er ganz Brustmensch, denn auch der Kopf hat Anteil an der Brustnatur und ebenso auch der Gliedmassenmensch. Und auch der Gliedmassenmensch ist hauptsächlich Gliedmassenmensch, aber eigentlich ist der ganze Mensch Gliedmassenmensch, aber auch die Gliedmassen haben Anteil an der Kopfnatur und ebenso an der Brustnatur; sie nehmen zum Beispiel auch an der Hautatmung teil und so weiter.

Man kann sagen: Will man sich der Wirklichkeit nähern, insbesondere der Wirklichkeit der Menschennatur, dann muss man sich klar sein, dass alle Gliederung vorgenommen wird in einem Einheitlichen; würde man nur auf das abstrakt Einheitliche gehen, so würde man überhaupt nichts kennenlernen. Würde man niemals gliedern, so bliebe die Welt immer in ei- nem Unbestimmten, wie in der Nacht alle Katzen grau sind, die daher alles in abstrakten Einheiten erfassen wollen, sehen die Welt grau in grau. Und würde man nur glied-ern, nur trennen, alles auseinanderhalten, so würde man nie-als zu einer wirklichen Erkenntnis kommen, denn dann würde man nur Verschiedenes erfassen, und die Erkenntnis bliebe aus.

So ist alles, was im Menschen ist, zum Teil erkennender, zum Teil fühlender, zum Teil wollender Natur. Und was erkennend

#SE293-129

ist, das ist hauptsächlich erkennend, aber auch gefühlsmässig und willensmässig; was fühlend ist, das ist hauptsächlich fühlend, aber auch erkennend und willensmässig, und ebenso ist es mit dem Wollenden. Dies können wir nun schon auf das an- wenden, was wir gestern als die Sinnessphäre charakterisiert haben. Sie müssen, indem Sie ein solches Kapitel wie das, was ich jetzt bringen werde, begreifen wollen, wirklich, ich möchte sagen, alles Pedantentum ablegen, sonst werden Sie den krassen Widerspruch vielleicht gerade mit dem finden, was ich im gestrigen Vortrag gesagt habe. Aber aus Widersprüchen besteht die Wirklichkeit. Wir begreifen die Wirklichkeit nicht, wenn wir nicht die Widersprüche in der Welt schauen.

Der Mensch hat im ganzen zwölf Sinne. dass man nur fünf, sechs oder sieben Sinne in der gewöhnlichen Wissenschaft unterscheidet, rührt allein davon her, dass diese fünf, sechs oder sieben Sinne besonders auffällig sind und die anderen, welche die Zwölfzahl dann vollenden, weniger auffällig sind. Ich habe diese zwölf Sinne des Menschen öfter erwähnt, wir wollen sie uns heute noch einmal vor die Seele führen. Gewöhnlich redet man ja vom Hörsinn, Wärmesinn, Sehsinn, Geschmackssinn, Geruchssinn, Tastsinn, wobei es sogar noch vorkommt, dass der Wärmesinn und der Tastsinn in eins zusammengeschoben wer- den, was ungefähr so wäre, wie wenn man bei der äußeren Beobachtung der Dinge «Rauch» und «Staub» in eins zusamin-te, weil es äußerlich nämlich gleich aussieht. dass ~armesinn und Tastsinn zwei durchaus verschiedene Arten des Menschen sind, sich mit der Welt in Beziehung zu setzen, .ollte man nicht mehr zu erwähnen brauchen. Diese Sinne und böc-ens vielleicht noch, wie manche angeben, den Gleichgewichtssinn, unterscheiden die heutigen Psychologen. Mancher filgt noch einen Sinn dazu, aber zur Vollständigkeit einer Sinnesphysiologie und

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Sinnespsychologie kommt man dabei nicht, weil man einfach nicht beachtet, dass der Mensch ein ähnliches Verhältnis zu seiner Umwelt hat, wenn er das Ich eines anderen Menschen wahrnimmt, wie er es hat, wenn er eine Farbe wahrnimmt durch den Sehsinn.

Die Menschen sind ja heute geneigt, alles durcheinanderzu

#SE293-130

werfen. Wenn einer an die Ich-Vorstellung denkt, so denkt er zunächst an seine eigene Seelenwesenheit; dann ist er gewöhnlich zufrieden. Fast machen es die Psychologen auch so. Sie bedenken gar nicht, dass es etwas völlig Verschiedenes ist, ob ich durch das Zusammennehmen dessen, was ich an mir selbst erlebe, zuletzt die Summe dieses Erlebens als «Ich» bezeichne, oder ob ich einem Menschen gegenüberstehe und durch die Art, wie ich mich zu ihm in Beziehung setze, auch diesen Menschen als ein

#SE293-131

Nun kommt das, wobei sich ein Pedant behaglich fühlen könnte. Er könnte sagen: Im letzten Vortrag hast du doch gesagt, dass alle Sinnesbetätigung vorzugsweise Willensbetätigung sei; jetzt konstruierst du den Ich-Sinn und sagst, er sei hauptsächlich ein Erkenntnisinn. - Aber wenn Sie den Ich-Sinn charakterisieren, so wie ich es in der Neuauflage meiner «Philosophie der Freiheit» versucht habe, so werden Sie darauf kommen, dass dieser Ich-Sinn in der Tat recht kompliziert arbeitet. Worauf beruht eigentlich das Wahrnehmen des Ich des anderen Menschen? Die heutigen Abstraktlinge sagen da ganz sonderbare Dinge. Sie sagen: Eigentlich sieht man vom äußeren Menschen seine Gestalt, man hört seine Töne, und dann weiß man, dass man selbst so menschlich aussieht wie der andere Mensch, dass man drinnen in sich ein Wesen hat, das denkt und fühlt und will, das also auch seelisch-geistig ein Mensch ist. - Und so schliesst man durch Analogie: Wie in mir selbst ein denkendes, fühlendes, wollendes Wesen ist, so ist es auch beim anderen. - Ein Analogieschluss von mir selbst auf den anderen wird vollzogen. Dieser Analogieschluss ist nichts weiter als eine Torheit. Das Wechselverhältnis zwischen dem einen Menschen und dem anderen schliesst etwas ganz anderes in sich. Stehen Sie einem Menschen gegenüber, dann verläuft das folgendermassen: Sie nehmen den Menschen wahr eine kurze Zeit; da macht er auf Sie einen Eindruck. Dieser Eindruck stört Sie im Inneren: Sie fühlen, dass der Mensch, der eigentlich ein gleiches Wesen ist wie Sie, auf Sie einen Eindruck macht wie eine Attacke. Die Folge davon ist, dass Sie sich innerlich wehren, dass Sie sich dieser Attacke widersetzen, dass Sie gegen ihn innerlich aggressiv werden. Sie erlahmen im Aggressiven, das Aggressive hört wieder auf; daher kann er nun auf Sie wieder einen Eindruck machen. Dadurch haben Sie Zeit, Ihre Aggressivkraft wieder zu erhöhen, und sie führen nun wieder eine Aggression aus. Sie erlahmen darin wieder, der andere macht wiederum einen Eindruck auf Sie und so weiter. Das ist das Verhältnis, das besteht, wenn ein Mensch dem anderen, das Ich wahrnehmend, gegenübersteht: Hingabe an den Menschen - innerliches Wehren; Hingabe an den anderen

#SE293-132

innerliches Wehren; Sympathie - Antipathie; Sympathie - Antipathie. Ich rede jetzt nicht von dem gefühlsmässigen Leben, sondern nur von dem wahrnehmenden Gegenüberstehen. Da vibriert die Seele; es vibrieren: Sympathie - Antipathie, Sympathie - Antipathie, Sympathie - Antipathie. Das können Sie in der neuen Auflage der «Philosophie der Freiheit» nachlesen. Aber es ist noch etwas anderes der Fall. Indem die Sympathie sich entwickelt, schlafen Sie in den anderen Menschen hinein; indem die Antipathie sich entwickelt, wachen Sie auf und so weiter. Das ist ein sehr kurz dauerndes Abwechseln zwischen Wachen und Schlafen in Vibrationen, wenn wir dem anderen Menschen gegenüberstehen. dass es ausgeführt werden kann, verdanken wir dem Organ des Ich-Sinnes. Dieses Organ des Ich-Sinnes ist also so organisiert, dass es nicht in seinem wachenden, sondern in einem schlafenden Willen das Ich des anderen erkundet - und dann rasch diese Erkundung, die schlafend vollzogen wird, in die Erkenntnis hinüberleitet, das heißt, in das Nervensystem hinüberleitet. So ist, wenn man die Sache richtig betrachtet, die Hauptsache beim Wahrnehmen des anderen doch der Wille, aber eben gerade der Wille, wie er sich nicht wachend, sondern schlafend entwickelt; denn wir spinnen fortwährend schlafende Augenblicke in den Wahrnehmungsakt des anderen Ich ein. Und was dazwischen liegt, ist schon Erkenntnis; das wird rasch abgeschoben in die Gegend, wo das Nervensystem haust, so dass ich nennen kann die Wahrnehmung des anderen wirklich einen Erkenntnisvorgang, aber wissen muss, dass dieser Erkenntnisvorgang nur eine Metamorphose eines schlafenden Willensvorganges ist. So ist also auch dieser Sinnesvorgang ein Willensvorgang, nur erkennen wir ihn nicht als solchen. Wir leben nicht bewusst alles Erkennen, das wir im Schlafe erleben.

Dann haben wir als nächsten Sinn, aber getrennt von dem Ich-Sinn und von allen übrigen Sinnen, denjenigen zu beachten, den ich bezeichne als Gedankensinn. Gedankensinn ist nicht der Sinn für die Wahrnehmung eigener Gedanken, sondern für das Wahrnehmen der Gedanken der anderen Menschen.

#SE293-133

Darüber entwickeln auch wieder die Psychologen ganz groteske Vorstellungen. Vor allen Dingen sind die Leute so sehr von der Zusammengehörigkeit von Sprache und Denken beeinflusst, dass sie glauben, mit der Sprache wird immer auch das Denken aufgenommen. Das ist ein Unding. Denn Sie könnten die Gedanken durch Ihren Gedankensinn ebenso als liegend in äußeren Raumgebärden wahrnehmen wie in der Lautsprache. Die Lautsprache vermittelt nur die Gedanken. Sie müssen die Gedanken für sich selbst durch einen eigenen Sinn wahrnehmen. Und wenn einmal für alle Laute die eurythhmischen Zeichen ausgebildet sind, so braucht Ihnen der Mensch nur vorzueurythmisieren und Sie lesen aus seinen eurythhmischen Bewegungen ebenso die Gedanken ab, wie Sie in der Lautsprache sie hörend aufnehmen. Kurz, der Gedankensinn ist etwas anderes, als was im Lautsinn, in der Lautsprache wirkt. - Dann haben wir den eigentlichen Sprachsin.

Dann haben wir weiter den Hörsinn, den Wärmesinn, den Sehsinn, den Geschmackssinn, den Geruchssinn. Dann den Gleichgewichtssinn. Wir haben ein sinnlich geartetes Bewusstsein davon, dass wir im Gleichgewicht sind. Ein solches Bewusstsein haben wir. Wir wissen durch ein gewisses innerliches sinnliches Wahrnehmen, wie wir uns zu rechts und links, zu vorn und rückwärts verhalten, wie wir uns im Gleichgewicht verhalten, damit wir nicht umfallen. Und wenn das Organ unseres Gleichgewichtssinnes zerstört wird, fallen wir um; dann können wir uns nicht ins Gleichgewicht setzen, wie wir uns zu den Farben nicht in Beziehung bringen können, wenn das Auge zerstört ist. Und so wie wir für die Wahrnehmung des Gleichgewichtes einen Sinn haben, so haben wir auch einen Sinn für die eigene Bewegung, durch den wir unterscheiden, ob wir in Ruhe oder in Bewegung sind, ob unsere Muskeln gebeugt sind oder nicht. Wir haben also neben dem Gleichgewichtssinn einen Bewegungssinn, und wir haben ausserdem noch für die Wahrnehmung des Gestimmtheits unseres Leibes im weitesten Sinne den Lebensinn. Von diesem Lebensinn sind sogar sehr viele Menschen sehr abhängig. Sie nehmen wahr, ob sie zuviel oder zuwenig gegessen haben, und dadurch

#SE293-134

fühlen sie sich behaglich oder unbehaglich, oder sie nehmen wahr, ob sie ermüdet sind oder nicht, und dadurch fühlen sie sich behaglich oder unbehaglich. Kurz, die Wahrnehmung der Zustände des eigenen Leibes spiegelt sich im Lebensinn. So bekommen Sie die Tafel der Sinne als zwölf Sinne. Tatsächlich hat der Mensch zwölf solcher Sinne.

Nachdem wir nun die Möglichkeit hinweggeräumt haben, pedantisch Einwendungen zu machen gegen das Erkenntnisgemässe mancher Sinne, weil wir ja erkannt haben, dass dieses Erkenntnisgemässe doch in geheimer Weise auf dem Willen beruht, können wir jetzt die Sinne weiter gliedern. Da haben wir zunächst vier Sinne: Tastsinn, Lebensinn, Bewegungssinn, Gleichgewichtssinn. Diese Sinne sind hauptsächlich durchdrungen von Willenstätigkeit. Der Wille wirkt hinein in das Wahrnehmen durch diese Sinne. Fühlen Sie

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

doch, wie in das Wahrnehmen von Bewegungen, selbst wenn Sie diese Bewegungen im Stehen ausführen, der Wille hineinwirkt! Der ruhende Wille wirkt auch in die Wahrnehmung Ihres Gleichgewichtes hinein. In den Lebenssinn wirkt er ja sehr stark hinein, und in das Tasten wirkt er auch hinein: denn wenn Sie irgend etwas betasten, so ist das im Grunde genommen eine Auseinandersetzung zwischen Ihrem Willen und der Umgebung. Kurz, Sie können sagen: Gleichgewichtssinn, Bewegungssinn, Lebenssinn und Tastsinn sind Willenssinne im engeren Sinne. Beim Tastsinn sieht der Mensch äußerlich, dass er zum Beispiel seine Hand bewegt, wenn er etwas betastet: daher ist es für ihn offenbar, dass dieser Sinn für ihn vorhanden ist. Beim Lebenssinn, Bewegungssinn und Gleichgewichtssinn ist es nicht so offenbar, dass diese Sinne vorhanden sind. Da sie aber im besonderen Sinne Willenssinne sind, so verschläft der Mensch diese Sinne, weil er ja im Willen schläft. Und in den meisten Psychologien finden Sie diese Sinne gar nicht angeführt, weil die Wissenschaft in Bezug auf viele Dinge den Schlaf des äußeren Menschen behaglich mitschläft.

Die nächsten Sinne: Geruchssinn, Geschmackssinn, Sehsinn, Wärmesinn, sind hauptsächlich Gefühlssinne. Das naive Bewusstsein

#SE293-135

empfindet ja ganz besonders beim Riechen und Schmecken die Verwandtschaft mit dem Fühlen. dass man es beim Sehen und der Wärme nicht so empfindet, hat eben seine besonderen Gründe. Beim Wärmesinn beachtet man nicht, dass er mit dem Gefühl sehr nahe verwandt ist, sondern wirft ihn mit dem Tastsinn zusammen. Man konfundiert zugleich unrichtig und unterscheidet zugleich unrichtig. Der Tastsinn ist in Wahrheit viel mehr willensmässig, während der Wärmesinn nur gefühlsmässig ist. dass der Sehsinn auch Gefühlssinn ist, dahinter kommen die Menschen deshalb nicht, weil sie nicht solche Betrachtungen anstellen wie sie in Goethes Farbenlehre zu finden sind. Dort haben Sie alles Verwandte der Farben mit dem Gefühl, was zuletzt dann sogar zu Willensimpulsen führt, deutlich ausgesprochen. Aber warum merkt dann der Mensch so wenig, dass beim Sehsinn hauptsächlich eigentlich ein Fühlen vorhanden ist?

Wir sehen ja im Grunde genommen die Dinge fast immer so, dass sie uns, indem sie uns die Farben zuordnen, auch die Grenzen der Farben zeigen: Linien, Formen. Wir werden aber gewöhnlich nicht darauf aufmerksam, wie wir da eigentlich wahrnehmen, wenn wir zugleich Farbige und Formen wahrnehmen. Wenn der Mensch einen farbigen Kreis wahrnimmt, sagt er grob: Ich sehe die Farbe, ich sehe auch die Rundung des Kreises, die Kreisform. Da werden aber doch zwei ganz verschiedene Dinge durcheinandergeworfen. Durch die eigentliche Tätigkeit des Auges, durch die abgesonderte Tätigkeit des Auges sehen Sie zunächst überhaupt nur die Farbe. Die Kreisform sehen Sie, indem Sie sich in Ihrem Unterbewusstsein des Bewegungssinnes bedienen und unbewusst im Ätherleib, im astralischen Leibe eine Kreiswindung ausführen und dies dann in die Erkenntnis hinaufheben. Und indem der Kreis, den Sie durch Ihren Bewegungssinn aufgenommen haben, in die Erkenntnis heraufkommt, verbindet sich der erkannte Kreis erst mit der wahrgenommenen Farbe. Sie holen also die Form aus Ihrem ganzen Leibe heraus, indem Sie appellieren an den über den ganzen Leib ausgebreiteten Bewegungssinn. Das kleiden Sie in etwas, was ich schon auseinandergesetzt habe, wo ich

#SE293-136

sagte: Der Mensch vollzieht eigentlich die Formen der Geometrie im Kosmos und hebt sie dann in die Erkenntnis hinauf.

Zu so feiner Art des Beobachtens, dass der Unterschied herauskommt zwischen dem Farbensehen und dem Formenwahrnehmen mit Hilfe des Bewegungssinnes, schwingt sich heute die offizielle Wissenschaft überhaupt nicht auf, sondern sie wirft alles durcheinander. Erziehen wird man aber in der Zukunft nicht können durch solches Durcheinanderwerfen. Denn wie soll man erziehen zum Sehen, wenn man nicht weiß, dass in den Sehakt hinein der ganze Mensch mit seinem Wesen auf dem Umwege durch den Bewegungssinn sich ergiesst? Aber jetzt kommt etwas anderes zum Vorschein. Sie betrachten den Sehakt, indem Sie farbige Formen wahrnehmen. Es ist ein komplizierter Akt, dieser Sehakt, das Wahrnehmen farbiger Formen. Aber indem Sie ein einheitlicher Mensch sind, können Sie das, was Sie auf den zwei Umwegen wahrnehmen, auf dem Wege durch das Auge und auf dem Wege durch den Bewegungssinn, wieder in sich vereinigen. Sie würden stumpf hinschauen auf einen roten Kreis, wenn Sie nicht auf einem ganz anderen Wege das Rote und auf einem ganz anderen Wege das Kreisförmige wahrnehmen würden. Aber Sie schauen nicht stumpf hin, weil Sie von zwei Seiten her - die Farbe durch das Auge, die Form mit Hilfe des Bewegungssinnes - wahrnehmen und im Leben innerlich genötigt sind, diese beiden Dinge zusammenzufügen. Da urteilen Sie. Und jetzt begreifen Sie das Urteilen als einen lebendigen Vorgang in Ihrem eigenen Leibe, der dadurch zustande kommt, dass die Sinne Ihnen die Welt analysiert in Gliedern entgegenbringen. In zwölf verschiedenen Gliedern bringt Ihnen die Welt das entgegen, was Sie erleben, und in Ihrem Urteilen fügen Sie die Dinge zusammen, weil das einzelne nicht bestehen will als Einzelnes. Die Kreisform lässt es sich zunächst nicht gefallen, bloß Kreisform zu sein nach der Art, wie sie in den Bewegungssinn gekommen ist; die Farbe lässt es sich nicht gefallen, bloß Farbe zu sein, wie sie im Auge wahrgenommen wird. Die Dinge zwingen Sie innerlich, sie zu verbinden, und Sie erklären sich innerlich

#SE293-137

bereit, sie zu verbinden. Da wird die Urteilsfunktion zu einer Äusserung Ihres ganzen Menschen.

Sie sehen jetzt hinein in den tieferen Sinn unseres Verhältnisses zur Welt. Hätten wir nicht zwölf Sinne, würden wir wie Stumpflinge auf unsere Umgebung hinschauen, würden nicht innerlich das Urteilen erleben können. Da wir aber zwölf Sinne haben, so haben wir damit eine ziemlich große Anzahl von Möglichkeiten, das Getrennte zu verbinden. Was der Ichsinn erlebt, können wir mit den elf anderen Sinnen verbinden, und das gilt so für jeden Sinn. Wir bekommen dadurch eine große Anzahl von Permutationen für die Zusammenhänge der Sinne. Aber ausserdem bekommen wir auch noch eine große Anzahl von Möglichkeiten in dieser Beziehung, indem wir zum Beispiel den Ich-Sinn mit dem Gedankensinn und dem Sprachsinn zusammen verbinden und so weiter. Da sehen wir, in wie geheimnisvoller Weise der Mensch mit der Welt verbunden ist. Durch seine zwölf Sinne zerlegen sich die Dinge in ihre Bestandteile, und der Mensch muss in die Lage kommen können, dass er sich die Dinge aus den Bestandteilen wieder zusammensetzt. Dadurch nimmt er teil an dem inneren Leben der Dinge. Daher werden Sie begreifen, wie unendlich wichtig es ist, dass der Mensch so erzogen werde, dass vieles in gleichmässiger Pflege in dem einen Sinn entwickelt wird wie in dem anderen Sinn, da dann ganz bewusst systematisch, die Beziehungen zwischen den Sinnen, den Wahrnehmungen, aufgesucht werden.

Ich habe noch hinzuzufügen, dass Ich-Sinn, Gedankensinn, Hörsinn und Sprachsinn mehr Erkenntnisse sind, weil der Wille darin eben der schlafende Wille ist, der wirklich schlafende Wille, der in seinen Äusserungen vibriert mit einer Erkenntnistätigkeit. So lebt schon in der Ich-Zone des Menschen Wille, Gefühl und Erkenntnis, und sie leben mit Hilfe von Wachen und Schlafen.

Seien Sie sich also klar darüber, dass Sie den Menschen nur dadurch erkennen können, dass Sie ihn immer von drei Gesichtspunkten aus betrachten, indem Sie seinen Geist betrachten. Aber es genügt nicht, wenn man immer nur sagt: Geist! Geist! Geist! Die meisten Menschen reden immer von Geist

#SE293-138

und wissen nicht das vom Geiste Gegebene zu behandeln. Man behandelt es nur richtig, wenn man mit Bewusstseinszuständen operiert. Der Geist muss ergriffen werden durch Bewusstseinszustände, wie Wachen, Schlafen und Träumen. Das Seelische wird ergriffen durch Sympathie und Antipathie, das heißt durch Lebenszustände; das tut sogar die Seele fortwährend im Unterbewussten. Die Seele haben wir eigentlich im astralischen Leib, das Leben im ätherischen Leib, und zwischen beiden ist eine fortwährende Korrespondenz im Inneren, so dass sich von selbst das Seelische in den Lebenszuständen des ätherischen Leibes auslebt. Und der Leib wird wahrgenommen durch Formzustände. Ich habe gestern die Kugelform für den Kopf, die Mondform für die Brust, die

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Linienform für die Gliedmassen angewendet, und wir werden von der wirklichen Morphologie des menschlichen Leibes noch zu sprechen haben. Aber wir reden nicht richtig von dem Geist, wenn wir nicht beschreiben, wie er sich in Bewusstseinszuständen auslebt; wir reden nicht richtig von der Seele, wenn wir nicht zeigen, wie sie zwischen Sympathie und Antipathie sich auslebt, und wir reden nicht richtig vom Leibe, wenn wir ihn nicht in wahrhaften Formen erfassen. Davon wollen wir morgen weitersprechen.

NEUNTER VORTRAG

#TX

Wenn sie selbst ein gut entwickeltes, von Ihrem Willen und Ihrem Gemüt durchzogenes Wissen haben vom Wesen des werdenden Menschen, dann werden Sie auch gut unterrichten und gut erziehen. Sie werden auf die einzelnen Gebiete durch einen pädagogischen Instinkt der in Ihnen erwachen wird, dasjenige anwenden, was sich Ihnen aus diesem willentlichen Wissen vom werdenden Kinde ergibt. Aber es muss dieses Wissen eben auch ein ganz reales sein, das heißt, auf wirklicher Erkenntnis der Tatsachenwelt beruhen.

Nun haben wir ja versucht, um zu einem wirklichen Wissen vom Menschen zu kommen, diesen Menschen zuerst vom seelischen, dann vom geistigen Gesichtspunkte aus ins Auge zu fassen. Wir wollen uns vor Augen stellen, dass die geistige Erfassung des Menschen notwendig macht, auf die verschiedenen Bewusstseinszustände zu reflektieren, zu wissen, dass es, zunächst wenigstens, darauf ankommt, dass unser Leben geistig verläuft in Wachen, Träumen und Schlafen, und dass die einzelnen Lebensäußerungen so zu charakterisieren sind, dass man sie entweder als vollwachende, als träumerische oder als schlafende Lebenszustände ins Auge fasst. Nun werden wir versuchen, wiederum nach und nach hinunterzusteigen vom Geiste durch die Seele zum Leib, damit wir den ganzen Menschen vor uns haben können und zuletzt diese Betrachtungen auch auslaufen lassen können in eine gewisse Hygiene des werdenden Kindes.

Sie wissen ja, dass jenes Lebensalter, welches beim Unterricht und bei der Erziehung als Ganzes für uns in Betracht kommt, dasjenige ist, das die zwei ersten Lebensjahrzehnte in sich schliesst. Wir wissen weiter, dass das Gesamtleben des Kindes mit Bezug auf diese zwei ersten Lebensjahrzehnte des jungen Menschen auch dreigeteilt ist. Bis zum Zahnwechsel trägt das Kind einen ganz bestimmten Charakter an sich, der sich namentlich dadurch ausspricht, dass es ein nachahmendes Wesen sein will; alles, was es in der Umgebung sieht, will es nachahmen.

#SE293-140

Vom siebenten Jahre bis zur Geschlechtsreife haben wir es zu tun mit dem Kinde, das auf Autorität hin dasjenige aufnehmen will, was es wissen, fühlen und wollen soll; und erst mit der Geschlechtsreife beginnt die Sehnsucht des Menschen, aus dem eigenen Urteil heraus sich mit der Umwelt in eine Beziehung zu setzen. Daher müssen wir fortwährend dar- auf Rücksicht nehmen, dass wir ja, wenn wir Kinder im Volksschulalter vor uns haben, den Menschen entwickeln, der gewissermaßen aus dem innersten Wesen seiner Natur heraus nach Autorität strebt. Wir werden schlecht erziehen, wenn wir nicht in der Lage sind, Autorität gerade in diesem Lebensalter zu halten. Nun handelt es sich aber darum, dass wir die Gesamtlebenstätigkeit des Menschen auch geistig charakterisierend überschauen können. Diese Gesamtlebenstätigkeit des Menschen umfasst, wie wir von den verschiedensten Gesichtspunkten her gekennzeichnet haben, das erkennende Denken auf der einen Seite, das Wollen auf der anderen Seite; Fühlen liegt zwischen- drin. Nun ist der Mensch als Erdenmensch zwischen Geburt und Tod darauf angewiesen, dasjenige, was als erkennendes Denken sich äussert, allmählich zu durchdringen mit der Logik, mit alledem, was ihn befähigt logisch zu denken. Nur werden Sie selbst, was Sie über Logik als Lehrer und Erzieher zu wissen haben, im Hintergrunde halten müssen. Denn natürlich ist Logik etwas ausgeprägt Wissenschaftliches; das soll man als solches nur durch sein ganzes Verhalten zunächst an das Kind heranbringen. Aber als Lehrer muss man das Wichtigste der Logik doch in sich tragen.

Indem wir uns logisch, das heißt, denkend-erkennend betätigen, haben wir in dieser Betätigung immer drei Glieder. Erstens haben wir immerfort dasjenige in unserem denkenden Erkennen drinnen, was wir Schlüsse nennen. Für das gewöhnliche Leben äussert sich ja das Denken in der Sprache. Wenn Sie das Gefüge der Sprache überblicken, werden Sie finden: indem Sie sprechen, bilden Sie fortwährend Schlüsse aus. Diese Tätigkeit des Schliessens ist die allerbewussteste im Menschen. Der Mensch würde sich durch die Sprache nicht äussern können,

#SE293-141

wenn er nicht fortwährend Schlüsse sprechen würde; er würde nicht das, was der andere zu ihm sagt, verstehen können, wenn er nicht fortwährend Schlüsse in sich aufnehmen könnte. Die Schullogik zergliedert gewöhnlich die Schlüsse; dadurch verfälscht sie sie schon, insofern die Schlüsse im gewöhnlichen Leben vorkommen. Die Schullogik bedenkt nicht, dass wir schon einen Schluss ziehen, wenn wir ein einzelnes Ding ins Auge fassen. Denken Sie sich, Sie gehen in eine Menagerie und sehen dort einen Löwen. Was tun Sie denn zu- allererst, indem Sie den Löwen wahrnehmen? Sie werden zu- allererst das, was Sie am Löwen sehen, sich zum Bewusstsein bringen, und nur durch dieses sich-zum-Bewusstsein-Bringen kommen Sie mit Ihren Wahrnehmungen gegenüber dem Löwen zurecht. Sie haben im Leben gelernt, ehe Sie in die Menagerie gegangen sind, dass solche Wesen, die sich so äussern wie der Löwe, den Sie jetzt sehen, «Tiere» sind. Was Sie da aus dem Leben gelernt haben, bringen Sie schon mit in die Menagerie. Dann schauen Sie den Löwen an und finden: der Löwe tut eben auch das, was Sie bei den Tieren kennengelernt haben. Dies verbinden Sie mit dem, was Sie aus der Lebenserkenntnis mitgebracht haben, und bilden sich dann das Urteil: Der Löwe ist ein Tier. - Erst wenn Sie dieses Urteil sich gebildet haben, verstehen Sie den einzelnen Begriff «Löwe». Das erste, was Sie ausführen, ist ein Schluss; das zweite, was Sie ausführen, ist ein Urteil; und das letzte, wozu Sie im Leben kommen, ist ein Begriff. Sie wissen natürlich nicht, dass Sie diese Betätigung fortwährend vollziehen; aber würden Sie sie nicht vollziehen, so würden Sie kein bewusstes Leben führen, das Sie geeignet macht, sich durch die Sprache mit anderen Menschenwesen zu verständigen. Man glaubt gewöhnlich, der Mensch komme zuerst zu den Begriffen. Das ist nicht wahr. Das erste im Leben sind die Schlüsse. Und wir können sagen: Wenn wir nicht unsere Wahrnehmung des Löwen, wenn wir in die Menagerie gehen, aus der gesamten übrigen Lebenserfahrung herauserschälen, sondern wenn wir sie in unsere ganze übrige Lebenserfahrung hineinstellen, so ist das erste, was wir in der Menagerie vollbringen, das Ziehen eines Schlusses.

-

#SE293-142

Wir müssen uns klar sein: dass wir in die Menagerie gehen und den Löwen sehen, ist nur eine Einzelhandlung und gehört zum ganzen Leben hinzu. Wir haben nicht angefangen zu leben, als wir die Menagerie betreten und den Blick auf den Löwen gerichtet haben. Das schliesst sich an das vorherige Leben an, und das vorherige Leben spielt da hinein, und wiederum wird das, was wir aus der Menagerie mitnehmen, hinausgetragen in das übrige Leben. - Wenn wir aber nun den ganzen Vorgang betrachten, was ist dann der Löwe zuerst? Er ist zuerst ein Schluss. Wir können durchaus sagen: Der Löwe ist ein Schluss. Ein bisschen später: Der Löwe ist ein Urteil. Und wieder ein bisschen später: Der Löwe ist ein Begriff.

Wenn Sie Logiken aufschlagen, namentlich solche älteren Kalibers, dann werden Sie unter den Schlüssen gewöhnlich den allerdings berühmt gewordenen Schluss angeführt finden: Alle Menschen sind sterblich; Cajus ist ein Mensch; also ist Cajus sterblich. - Cajus ist ja die allerberühmteste logische Persönlichkeit. Nun, dieses Auseinanderschälen der drei Urteile:

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

«Alle Menschen sind sterblich», «Cajus ist ein Mensch», «also ist Cajus sterblich», findet in der Tat nur beim Logikunterricht statt. Im Leben weben diese drei Urteile ineinander, sind eins, denn das Leben verläuft fortwährend denkend-erkennend. Sie vollziehen immer alle drei Urteile gleichzeitig, indem Sie an einen Menschen

Nun haben diese drei Dinge - Schluss, Urteil, Begriff - ihr Dasein im Erkennen, das heißt im lebendigen Geiste des Menschen. Wie verhalten sie sich im lebendigen Geiste des Menschen?

Der Schluss kann nur leben im lebendigen Geiste des Menschen, nur dort hat er ein gesundes Leben; das heißt, der Schluss ist nur ganz gesund, wenn er verläuft im vollwachenden Leben. Das ist sehr wichtig, wie wir noch sehen werden.

#SE293-143

Daher ruinieren Sie die Seele des Kindes, wenn Sie darauf hinarbeiten, dass fertige Schlüsse dem Gedächtnis anvertraut werden sollen. Was ich jetzt für den Unterricht sage, das ist, wie wir es noch im einzelnen auszuführen haben, von ganz fundamentaler Wichtigkeit. Sie werden in der Waldorfschule Kinder aller Altersstufen bekommen mit den Ergebnissen vorangehenden Unterrichtes. Es wird mit den Kindern gearbeitet worden sein - Sie werden das Ergebnis davon schon vorfinden im Schluss, Urteil, Begriff. Sie werden ja aus den Kindern das Wissen wieder heraufholen müssen, denn Sie können nicht mit jedem Kinde von neuem beginnen. Wir haben ja das Eigentümliche, dass wir die Schule nicht von unten aufbauen können, sondern gleich mit acht Klassen beginnen. Sie werden also präparierte Kinderseelen vorfinden und werden in der Methode in den allerersten Zeiten darauf Rücksicht nehmen müssen, dass Sie möglichst wenig die Kinder damit plagen, fertige Schlüsse aus dem Gedächtnis herauszuholen. Sind diese fertigen Schlüsse zu stark in die Seelen der Kinder gelegt, dann lasse man sie lieber unten liegen und bemühe sich, das gegenwärtige Leben des Kindes im Schließen leben zu lassen.

Das Urteil entwickelt sich ja zunächst auch, selbstverständlich, im vollwachenden Leben. Aber das Urteil kann schon hinuntersteigen in die Untergründe der menschlichen Seele, da, wo die Seele träumt. Der Schluss sollte nicht einmal in die träumende Seele hinunterziehen, sondern nur das Urteil kann in die träumende Seele hinunterziehen. Also alles, was wir uns als Urteil über die Welt bilden, zieht in die träumende Seele hinunter!

Ja, was ist denn diese träumende Seele eigentlich? Sie ist mehr das Gefühlsmäßige, wie wir gelernt haben. Wenn wir also im 1-ebenen Urteile gefällt haben und dann über die Urteilsfällung hinweggehen und das Leben weiterführen, so tragen

wir unsere Urteile durch die Welt; aber wir tragen sie im Gefühl durch die Welt. Das heißt aber weiter: das Urteilen wird in uns eine Art Gewohnheit. Sie bilden die Seelengewohnheiten des Kindes aus durch die Art, wie Sie die Kinder urteilen lehren. Dessen müssen Sie sich durchaus bewusst sein. Denn der

#SE293-144

Ausdruck des Urteils im Leben ist der Satz, und mit jedem Satze, den Sie zu dem Kinde sprechen, tragen Sie ein Atom hinzu zu den Seelengewohnheiten des Kindes. Daher sollte der ja Autorität besitzende Lehrer sich immer bewusst sein, dass das, was er spricht, haften werde an den Seelengewohnheiten des Kindes.

Und kommen wir vom Urteil zum Begriff, so müssen wir uns gestehen: was wir als Begriff ausbilden, das steigt hinunter bis in die tiefste Tiefe des Menschenwesens, geistig betrachtet, steigt hinunter bis in die schlafende Seele. Der Begriff steigt hinunter bis in die schlafende Seele, und dies ist die Seele, die fortwährend am Leibe arbeitet. Die wachende Seele arbeitet nicht am Leibe. Ein wenig arbeitet die träumende Seele am Leibe; sie erzeugt das, was in seinen gewohnten Gebärden liegt. Aber die schlafende Seele wirkt bis in die Formen des Leibes hinein. Indem Sie Begriffe bilden, das heißt, indem Sie Ergebnisse der Urteile bei den Menschen feststellen, wirken Sie bis in die schlafende Seele oder, mit anderen Worten, bis in den Leib des Menschen hinein. Nun ist ja der Mensch in hohem Grade dem Leibe nach fertig gebildet, indem er geboren wird, und die Seele hat nur die Möglichkeit, das, was durch die Vererbungsströmung den Menschen überliefert wird, feiner auszubilden. Aber sie bildet es feiner aus. Wir gehen durch die Welt und schauen uns Menschen an. Diese Menschen treten uns entgegen mit ganz bestimmten Gesichtsphysiognomien. Was ist in diesen Gesichtsphysiognomien enthalten? Es ist in ihnen unter anderem enthalten das Ergebnis aller Begriffe, welche die Lehrer und Erzieher während der Kindheit in den Menschen hineingebracht haben. Aus dem Gesicht des reifen Menschen strahlt uns wieder das entgegen, was an Begriffen in die Kinderseele hineingegossen ist, denn die schlafende Seele hat die Physiognomie des Menschen unter anderem auch nach den feststehenden Begriffen gebildet. Hier sehen wir die Macht des Erzieherischen und Unterrichtlichen von uns auf den Menschen. Seinen Siegelabdruck bekommt der Mensch bis in den Leib hinein durch das Begriffebilden.

Heute ist die auffälligste Erscheinung in der Welt die, dass

#SE293-145

wir Menschen mit so wenig ausgeprägten Physiognomien finden. Recht geistreich hat einmal Hermann Bahr in einem Berliner Vortrage etwas erzählt aus seinen Lebenserfahrungen. Er meinte, wenn man so an den Rhein oder in die Gegend von Essen komme, in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts schon, und man ginge durch die Strassen und es begegneten einem die Menschen, die aus den Fabriken kämen, da hätte man so still das Gefühl: Ja, keiner unterscheidet sich vom anderen, es ist eigentlich nur ein einziger Mensch, der einem dort begegnet, wie durch einen Vervielfältigungsapparat im Bilde sich -gend; man kann die Menschen eigentlich gar nicht voneinander unterscheiden. - Eine sehr wichtige Beobachtung!

noch eine andere Beobachtung hat Hermann Bahr angedeutet auch ganz wichtig ist. Er meinte: Wenn man in den

neunziger Jahren in Berlin irgendwo eingeladen war zum Souper, man hatte rechts und links seine Tischdame, man konnte sie eigentlich nicht voneinander unterscheiden, aber man hatte wenigstens den Unterschied: die eine ist rechts, die andere ist links. Nun war man dann auch wieder woanders eingeladen, und es konnte einem dann passieren, dass man nicht unterscheiden konnte: ist das nun die Dame von gestern, oder ist es die von vorgestern?

Kurz, eine gewisse Uniformität ist in die Menschheit eingezogen. Das ist aber ein Beweis dafür, dass in den Menschen nichts heranerzogen worden ist in der vorhergehenden Zeit. An solchen Dingen muss man lernen, was notwendig ist in Bezug auf die Umwandlung unseres Erziehungswesens, denn die Erziehung greift tief ein in das ganze Kulturleben. Daher können wir sagen: Wenn der Mensch durch das Leben geht und nicht gerade einer einzelnen Tatsache gegenübersteht, so leben im Unbewussten seine Begriffe.

Begriffe können also im Unbewussten leben. Urteile können nur leben als Urteilstgewohnheiten im halbbewussten, im träumerischen Leben, und Schlüsse sollen eigentlich nur im vollbewussten, wachen Leben herrschen. Das heißt, man soll recht viel Rücksicht darauf nehmen, dass man alles, was sich auf die Schlüsse bezieht, mit den Kindern bespricht und sie nicht fertige

#SE293-146

Schlüsse immer gerade bewahren lässt, sondern nur das bewahren lässt, was zum Begriff ausreift. Aber was ist dazu notwendig?

Denken Sie sich, Sie bilden Begriffe, und diese Begriffe sind tot. Dann impfen Sie den Menschen Begriffsleichen ein. Bis in seinen Leib hinein impfen Sie dem Menschen Begriffsleichen ein, wenn Sie ihm tote Begriffe einimpfen. Wie muss der Begriff sein, den wir dem Menschen beibringen? Er muss lebendig sein, wenn der Mensch mit ihm soll leben können. Der Mensch muss leben, also muss

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

der Begriff mitleben können. Impfen Sie dem Kinde im neunten, zehnten Jahre Begriffe ein, die dazu bestimmt sind, dass sie der Mensch im dreissigsten, vierzigsten Jahre noch ebenso hat, dann impfen Sie ihm Begriffsleichname ein, denn der Begriff lebt dann nicht mit dem Menschen mit, wenn dieser sich entwickelt. Sie müssen dem Kinde solche Begriffe beibringen, die sich im Laufe des weiteren Lebens des Kindes umwandeln können. Der Erzieher muss darauf bedacht sein, solche Begriffe dem Kinde zu übermitteln, welche der Mensch dann im späteren Leben nicht mehr so hat, wie er sie einmal bekommen hat, sondern die sich selbst umwandeln im späteren Leben. Wenn Sie das machen, dann impfen Sie dem Kinde lebendige Begriffe ein. Und wann impfen Sie ihm tote Begriffe ein? Wenn Sie dem Kinde fortwährend Definitionen geben, wenn Sie sagen: Ein Löwe ist...und so weiter und das auswendig lernen lassen, dann impfen Sie ihm tote Begriffe ein; dann rechnen Sie damit, dass das Kind, wenn es dreissig Jahre ist, noch ganz genau so diese Begriffe hat, wie Sie sie ihm einmal beigebracht haben. Das heißt: das viele Definieren ist der Tod des lebendigen Unterrichtes.

Was müssen wir also tun? Wir sollten im Unterricht nicht definieren, wir sollten versuchen zu charakterisieren. Wir charakterisieren, wenn wir die Dinge unter möglichst viele Gesichtspunkte stellen. Wenn wir einfach in der Naturgeschichte dem Kinde das beibringen, was zum Beispiel in den heutigen Naturgeschichten von den Tieren steht, so definieren wir ihm eigentlich nur das Tier. Wir müssen versuchen, in allen Gliedern des Unterrichtes das Tier von anderen Seiten aus zu charakterisieren,

#SE293-147

zum Beispiel von der Seite, wie die Menschen allmählich dazu gekommen sind, dieses Tier kennenzulernen, sich seiner Arbeit zu bedienen und so weiter. Aber schon ein rationell eingerichteter Unterricht selber wirkt charakterisierend, wenn Sie nicht einfach nur - wenn die betreffende Etappe des Unterrichtes gerade an der Reihe ist - naturgeschichtlich den Tintenfisch beschreiben, dann wieder, wenn es drankommt, die Maus, und dann wieder den Menschen, wenn es drankommt, sondern wenn Sie nebeneinanderstellen Tintenfisch, Maus und Menschen und diese aufeinander beziehen. Dann sind diese Beziehungen so vielgliedrig, dass nicht eine Definition herauskommt, sondern eine Charakteristik. Ein richtiger Unterricht arbeitet daher von vornherein nicht auf die Definition hin, sondern auf die Charakteristik.

Das ist von ganz besonderer Wichtigkeit, dass man sich stets bewusst ist: man ertöte nichts in dem werdenden Menschen, sondern man erziehe und unterrichte ihn so, dass er lebendig bleibt, dass er nicht vertrocknet, nicht erstarrt. Sie werden daher sorgfältig unterscheiden müssen bewegliche Begriffe, die Sie dem Kinde beibringen, und solche - es gibt auch solche - die eigentlich einer Veränderung nicht zu unterliegen brauchen. Diese Begriffe werden beim Kinde eine Art Skelett seiner Seele geben können. Darauf werden Sie allerdings auch bedacht sein müssen, dass Sie dem Kinde etwas mitgeben müssen, was doch wieder für das ganze Leben bleibt. - Sie werden ihm nicht über die Einzelheiten des Lebens tote Begriffe geben dürfen, die nicht bleiben dürfen; Sie werden ihm lebendige Begriffe über die Einzelheiten des Lebens und der Welt geben müssen, die sich mit ihm selber organisch entwickeln. Aber Sie werden alles auf den Menschen beziehen müssen. Zuletzt wird alles in der Auffassung des Kindes zusammenströmen müssen in der Idee vom Menschen. Diese Idee vom Menschen darf bleiben. Alles, was Sie dem Kinde mitgeben, wenn Sie ihm eine Fabel erzählen und sie anwenden auf den Menschen, wenn Sie in der Naturgeschichte Tintenfisch und Maus auf den Menschen beziehen, wenn sie beim Morsetelegraph ein Gefühl erregen von dem Wunder, das sich durch die Erdleitung vollzieht - alles

#SE293-148

das sind Dinge, welche die ganze Welt in ihren Einzelheiten verbinden mit dem Menschen. Das ist etwas, was bleiben kann. Aber man baut den Begriff vom Menschen ja erst allmählich auf, man kann dem Kinde nicht einen fertigen Begriff vom Menschen beibringen. Hat man ihn aber aufgebaut, dann darf er bleiben. Es ist sogar das Schönste, was man dem Kinde von der Schule ins spätere Leben mitgeben kann, die Idee, die möglichst vielseitige, möglichst viel enthaltene Idee vom Menschen.

Laas, was im Menschen lebt, hat die Tendenz, sich im Leben wirklich auch lebendig umzuwandeln. Bringen Sie es dahin bei dem Kind, dass es Begriffe hat von Ehrfurcht, von Verehrung, Begriffe von alledem, was wir in einem umfassenderen Sinn nennen können die Gebetsstimmung, dann ist eine solche Vorstellung in dem Kinde, das mit der Gebetsstimmung durchdrungen ist, eine lebendige, reicht bis ins höchste Alter und wandelt sich um im höchsten Alter in die Fähigkeit zu segnen, bei anderen wieder die Ergebnisse der Gebetsstimmung auszuteilen. Ich habe es einmal so ausgedrückt, dass ich sagte: Kein Greis, noch eine Greisin, werden im Alter wirklich gut segnen können, die nicht als Kind richtig gebetet haben. Hat man als Kind richtig gebetet, so kann man als Greis oder Greisin richtig segnen, das heißt mit stärkster Kraft.

Also solche Begriffe beibringen, die mit dem Intimsten des Menschen zusammenhängen, heißt den Menschen ausstatten mit lebendigen Begriffen; und das Lebendige geht Metamorphosen ein, wandelt sich um; mit dem Leben des Menschen selbst wandelt es sich um.

Betrachten wir einmal noch von einem etwas anderen Gesichtspunkte aus diese Dreigliederung des jugendlichen Lebensalters. Bis zum Zahnwechsel will der Mensch nachahmen, bis zur Geschlechtsreife will er unter Autorität stehen; dann will er sein Urteil auf die Welt anwenden.

Man kann das auch noch anders ausdrücken. Wenn der Mensch aus der geistig-seelischen Welt austritt, sich mit einem Leibe umkleidet, was will er da eigentlich? Er will das Vergangene, das er im Geistigen durchlebt hat, in der physischen

#SE293-149

Welt verwirklichen. Der Mensch ist gewissermaßen vor dem Zahnwechsel ganz auf das Vergangene noch eingestellt. Von jener Hingabe, die man in der geistigen Welt entwickelt, ist der Mensch noch erfüllt. Daher gibt er sich auch in seine Umgebung hin, indem er die Menschen nachahmt. Was ist denn nun der Grundimpuls, die noch ganz unbewusste Grundstimmung des Kindes bis zum Zahnwechsel? Diese Grundstimmung ist eigentlich eine sehr schöne, die auch gepflegt werden muss. Es ist die, welche von der Annahme, von der unbewussten Annahme ausgeht: Die ganze Welt ist moralisch. Es ist bei den heutigen Seelen nicht umfassend so; aber es ist im Menschen veranlagt, wenn er die Welt betritt, dadurch dass er ein physisches Wesen wird, von der unbewussten Annahme auszugehen: Die Welt ist moralisch. Daher ist es gut für die ganze Erziehung bis zum Zahnwechsel und noch darüber hinaus, dass man etwas Rechnung trage dieser unbewussten Annahme: Die Welt ist moralisch. Ich habe darauf Rücksicht genommen, indem ich Ihnen zwei Lesestücke vorgeführt habe, für die ich zuerst die Vorbereitung gezeigt habe, und diese Präparation lebte ganz unter der Annahme, dass man moralisch charakterisiert. Ich versuchte zu charakterisieren bei dem Stück, wo es sich um das Hirtenhündchen, das Fleischerhündchen und das Polsterhündchen handelt, wie im Tierreiche Menschenmoral widerspiegelt sein kann. Und ich versuchte es auch, in dem Gedicht über das Veilchen von Hollmann von Failersleben, ohne Pedanterie Moral auch über das siebente Lebensjahr hin- aus an das kindliche Leben heranzubringen, damit man dieser Annahme, die Welt ist moralisch, entgegenkommt. Das ist ja das Erhebende und Große im Anblick der Kinder, dass die Kinder eine Menschenrasse sind, die an die Moral der Welt glaubt und daher glaubt, dass man die Welt nachahmen dürfe. - Das Kind lebt so in der Vergangenheit und ist auch vielfach ein Offenbarer der vorgeburtlichen Vergangenheit, nicht der physischen, sondern der geistig-seelischen.

Indem der Mensch als Kind durch den Zahnwechsel durchgeht, lebt er bis zur Geschlechtsreife fortwährend eigentlich in der Gegenwart und interessiert sich für das Gegenwärtige. Und

#SE293-150

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

darauf muss beim Unterrichten und Erziehen fortwährend Rücksicht genommen werden, dass eigentlich der Volksschüler fortwährend in der Gegenwart leben will. Wie lebt man denn in der Gegenwart? In der Gegenwart lebt man, wenn man in einer nicht animalischen, sondern menschlichen Weise die Welt um sich her genießt. Tatsächlich, das Kind als Volksschüler will auch im Unterricht die Welt genießen. Wir sollen daher nicht versäumen, so zu unterrichten, dass nicht im animalischen, aber im höheren menschlichen Sinne der Unterricht wirklich für das Kind eine Art Genießen ist, und nicht etwa, was ihm Antipathie und Ekel hervorruft. Auf diesem Gebiete hat ja die Pädagogik allerlei gute Anläufe gemacht. Aber es ist etwas Gefährliches auf diesem Gebiete. Das Gefährliche besteht darin, dass man dieses Prinzip, den Unterricht zu einem Quell der Freude und des Genießens zu machen, sehr leicht ins Hausbackene verzerren kann. Das sollte nicht geschehen. Es kann aber nur Abhilfe geschaffen werden, wenn der Lehrer, der Unterrichtende, sich selbst fortwährend herausheben will aus dem Hausbackenen, Pedantischen, Philiströsen. Das kann er eigentlich nur dadurch, dass er nie versäumt, seine Beziehung zur Kunst recht lebendig sein zu lassen. Denn man geht von einer bestimmten Voraussetzung aus, wenn man menschlich - nicht animalisch - die Welt genießen will, von der Voraussetzung, dass die Welt schön ist. Und von dieser unbewussten Voraussetzung geht eigentlich das Kind von seinem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife aus, dass es die Welt schön finden dürfe. Dieser unbewussten Annahme des Kindes, dass die Welt schön ist, dass also auch der Unterricht schön sein müsse, dem kommt man wahrhaftig nicht entgegen, wenn man die oftmals so banalen, rein vom Nützlichkeitsstandpunkte aus zugerichteten Regeln für den Anschauungsunterricht beobachtet, sondern wenn man selbst versucht, einzutauchen in künstlerisches Erleben, damit der Unterricht gerade in dieser Zeit durchkünstet werde. Es tut einem manchmal fürchterlich leid, wenn man die Didaktiken der Gegenwart liest und sieht, wie der gute Ansatz, dass man den Unterricht zu einem Quell der Freude machen möchte, dadurch nicht zu seinem Rechte

#SE293-151

kommt, dass das, was der Lehrer mit seinen Schülern bespricht, einen unästhetischen, einen hausbackenen Eindruck macht. Es ist ja heute beliebt, mit den Kindern Anschauungsunterricht zu treiben so nach sokratischer Methode. Aber die Fragen, welche da an die Kinder gestellt werden, tragen einen äussersten Nützlichkeitscharakter, nicht einen Charakter, der etwas in Schönheit lebt. Da nützt dann auch alles Aufstellen von Musterbeispielen nichts. Nicht darauf kommt es an, dass man dem Lehrer aufträgt: du sollst diese oder jene Art beim Auswählen deiner Musterbeispiele für den Anschauungsunterricht einhalten, sondern dass der Lehrer selbst dafür sorgt durch sein Lebe in der Kunst, dass die Dinge geschmackvoll sind, die er werden Kindern durchspricht.

Das erste Kindesleben bis zum Zahnwechsel geht mit der unbewussten Annahme vor sich: Die Welt ist moralisch. Das zweite Lebensalter, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, verläuft in der unbewussten Voraussetzung: Die Welt ist schön. Und erst mit der Geschlechtsreife beginnt dann so recht die Anlage dafür, auch das in der Welt zu finden: Die Welt ist wahr. Erst dann kann daher der Unterricht damit einsetzen,

Auf diese Art werden Sie zu einer Einsicht kommen, dass sieh mit dem werdenden Kinde aus höheren Welten herunter lebt in diese physische Welt hinein das Vergangene, dass, in dem das Kind seinen Zahnwechsel vollzogen hat, sich in dem eigentlichen Volksschüler die Gegenwart auslebt, und dass dann der Mensch in jenes Lebensalter eintritt, wo sich in seiner Seele die Zukunftsimpulse festsetzen. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und das Leben darinnen: das steckt auch in dem werdenden Menschen.

Hier wollen wir halten und übermorgen mit dieser Betrachtung fortsetzen, die dann immer mehr ins praktische Unterrichten einlaufen wird.

ZEHNTER VORTRAG

#TX

Wir haben das Wesen des Menschen von dem seelischen und geistigen Gesichtspunkte aus besprochen. Wir haben wenigstens einige Streiflichter darauf geworfen, wie der Mensch zu betrachten ist vom geistigen, vom seelischen Gesichtspunkte aus.

Wir werden dasjenige, was so von den zwei Gesichtspunkten aus betrachtet worden ist, dadurch zu ergänzen haben, dass wir zunächst verbinden die Gesichtspunkte des Geistigen, des Seelischen, des Leiblichen, damit wir einen vollständigen Überblick über den Menschen bekommen und dann übergehen können auf ein Erfassen, auf ein Begreifen auch der äußeren Leiblichkeit.

Zuerst wollen wir uns noch einmal ins Gedächtnis rufen, was uns von verschiedenen Seiten her aufgefallen sein muss dass der Mensch in den drei Gliedern seines Wesens verschiedene Formen hat. Wir haben darauf aufmerksam gemacht, wie im wesentlichen die Kopfform die Form des Kugeligen ist, wie in dieser kugeligen Kopfform das eigentliche leibliche Wesen des menschlichen Hauptes liegt. Wir haben dann darauf aufmerksam gemacht, dass der Brustteil des Menschen ein Fragment einer Kugel ist, so dass also, wenn wir schematisch zeichnen, wir dem Kopfe eine Kugelform, dem Brustteil eine Mondenform geben und dass wir uns klar sind, dass in dieser Mondenform ein Kugelfragment, ein Teil einer Kugel enthalten ist. Daher werden wir uns sagen müssen: Wir können ergänzen die Mondform des menschlichen Brustgliedes. Und Sie werden nur dann dieses Mittelglied der menschlichen Wesenheit, die menschliche Brustform, richtig ins Auge fassen können, wenn Sie sie auch als eine Kugel betrachten, aber als eine Kugel, von der nur ein Teil, ein Mond sichtbar ist und der andere Teil unsichtbar ist. Sie sehen daraus vielleicht, dass in denjenigen älteren Zeiten, in denen man mehr die Fähigkeit gehabt hat als später, Formen zu sehen, man nicht unrecht hatte, von Sonne dem Kopf entsprechend, von Mond der Brustform entsprechend zu sprechen. Und wie man dann, wenn der Mond

#SE293-153

nicht voll ist, von dem Mond eben nur ein Kugelfragment sieht, so sieht man von dem menschlichen Mittelgliede in der Brustform eigentlich nur ein Fragment. Daraus können Sie ersehen, dass die Kopfform des Menschen hier in der physischen Welt etwas verhältnismässig Abgeschlossenes ist. Die Kopfform zeigt sich physisch als etwas Abgeschlossenes. Sie ist gewissermaßen ganz dasjenige, als was sie sich gibt. Sie verbirgt am allerwenigsten von sich.

Der Brustteil des Menschen verbirgt schon sehr viel von sich; er lässt etwas von seiner Wesenheit unsichtbar. Es ist sehr wichtig für die Erkenntnis der Wesenheit des Menschen, das ins zu fassen, dass vom Brustteil ein gut Stück unsichtbar ist und so können wir sagen: Der Brustteil zeigt uns nach der Seite, nach rückwärts, seine Leiblichkeit; nach vorwärts er in das Seelische über. Der Kopf ist ganz Leib; der Brustteil des Menschen ist Leib nach rückwärts, Seele nach vorwärts. Wir tragen also einen wirklichen Leib nur an uns, in dem wir unser Haupt auf den Schultern ruhen haben. Wir haben an uns Leib und Seele, indem wir unsere Brust heraus- gliedern aus dem übrigen Brustteil und sie durcharbeiten, durchwirken lassen von dem Seelischen.

Nun sind eingesetzt in diese beiden Glieder des Menschen, namentlich zunächst für die äußere Betrachtung, in den Brustteil die Gliedmassen. Das dritte ist ja der Gliedmassenmensch. Nun, wie können wir den Gliedmassenmenschen eigentlich verstehen? Den Gliedmassenmenschen können wir nur verstehen, wenn wir ins Auge fassen, dass andere Stücke übriggeblieben sind von der Kugelform als beim Brustteil. Beim Brustteil ist ein Stück von der Peripherie übriggeblieben. Bei den Gliedmassen ist mehr übriggeblieben etwas von dem Inneren, von den Radien der Kugel, so dass also die inneren Teile der Kugel angesetzt sind als Gliedmassen.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Man kommt eben nicht zurecht, wie ich Ihnen schon oftmals gesagt habe, wenn man nur schematisch eins ins andere gliedert. Man muss immer das eine mit dem anderen verweben, denn darin besteht das Lebendige. Wir sagen: Wir haben den Gliedmassenmenschen, der besteht aus den Gliedmassen. Aber

#SE293-154

sehen Sie, auch der Kopf hat seine Gliedmassen. Wenn Sie sich den Schädel ordentlich ansehen, dann finden Sie, dass zum Beispiel angesetzt sind an den Schädel die Knochen der hinteren und der vorderen Kinnlade. Sie sind richtig eingesetzt wie Gliedmassen. Der Schädel hat auch seine Gliedmassen, und obere und untere Kinnlade sind als Gliedmassen am Schädel angebracht. Sie sind nur am Schädel verkümmert. Sie sind richtig groß ausgebildet beim übrigen Menschen, am Schädel sind sie verkümmert, sind eigentlich nur Knochengebilde. Und noch einen Unterschied gibt es: wenn Sie die Gliedmassen des Schädels betrachten, also obere und untere Kinnlade, so werden Sie sehen, dass es bei ihnen ankommt im wesentlichen dar- auf, dass der Knochen seine Wirksamkeit ausführt. Wenn Sie die Gliedmassen, die an unserem gesamten Leib angesetzt sind, also die eigentliche Wesenheit des Gliedmassenmenschen ins Auge fassen, dann werden Sie in der Umkleidung mit Muskeln und mit Blutgefässen das Wesentliche suchen müssen. Gewissermaßen sind unserem Muskel- und Blutsystem für Arme und Beine, Hände und Füße nur eingesetzt die Knochen. Und gewissermaßen sind an der oberen und unteren Kinnlade als Gliedmassen des Kopfes ganz verkümmert die Muskeln und die Blutgefässe. Was bedeutet das? - Sehen Sie, in Blut und Muskeln liegt die Organik des Willens, wie wir schon gehört haben. Daher sind ausgebildet für den Willen hauptsächlich Arme und Beine, Hände und Füße. Das, was dem Willen vorzugsweise dient, Blut und Muskeln, das ist ja bis zu einem gewissen Grade genommen den Gliedmassen des Hauptes, weil in ihnen ausgebildet sein soll dasjenige, was zum Intellekt, zum dcnkerischen Erkennen hinneigt. Wollen Sie daher studieren, wie sieh in den äußeren Leibesformen der Wille der Welt offenbart, so studieren Sie Arme und Beine, Hände und Füße.

Wollen Sie studieren, wie sich das Intelligente der Welt offenbart, dann studieren Sie das Haupt als Schädel, als Knochengerrüst, und wie sich dem Haupt angliedert obere Kinnlade, untere Kinnlade und auch anderes, was gliedmassenähnlich aussieht am Haupte. Sie können nämlich überall die äußeren Formen als Offenbarungen des Inneren ansehen. Und Sie verstehen

#SE293-155

nur dann die äußeren Formen, wenn Sie sie als Offenbarungen des Inneren ansehen.

Nun, sehen Sie, ich habe immer gefunden, dass für die meisten Menschen eine große Schwierigkeit darin liegt, wenn sie begreifen sollen, welche Beziehung zwischen den Röhrenknochen der Arme und Beine und zwischen den Schalkknochen des Kopfes, des Hauptes besteht. Es ist nun gerade für den Lehrer gut, hier sich einen Begriff anzueignen, der dem gewöhnlichen Leben fernliegt. Und wir kommen dabei an ein sehr, sehr schwieriges Kapitel, vielleicht das schwierigste für die Vorstellung, das wir zu überschreiten haben in diesen pädagogischen Vorträgen.

Sie wissen, Goethe hat zuerst seine Aufmerksamkeit zugewendet der sogenannten Wirbeltheorie des Schädels. Was ist damit gemeint? Damit ist gemeint die Anwendung des Metamorphosengedankens auf den Menschen und seine Gestalt. Wenn man die menschliche Wirbelsäule betrachtet, so liegt ja ein Knochenwirbel über dem anderen. Wir können 50 einen Knochenwirbel mit seinen Fortsätzen, in dem dann das Rückenmark durchgeht, herausnehmen (es wird gezeichnet). Nun hat Goethe an einem Schöpsenschädel in Venedig zuerst beobachtet, wie alle Kopfknochen umgebildete Rückenwirbelknochen sind. Das heißt, wenn man sich irgendwelche Organe aufgelistet und andere zurückgegangen denkt, so bekommt man aus dieser Wirbelform den schalgeformten Kopfknochen. Auf Goethe hat das einen großen Eindruck gemacht, denn er hat daraus den Schluss ziehen müssen - was für ihn sehr bedeutungsvoll war -, dass der Schädel eine umgebildete, eine höhergebildete Wirbelsäule ist.

Man kann nun verhältnismässig leicht einsehen, dass die schädelknochen durch Umwandlung, durch Metamorphose aus den Wirbelknochen des Rückgrats hervorgehen. Aber nun wird es sehr schwierig, auch die Gliedmassenknochen, schon die Gliedmassenknochen des Kopfes, obere und untere Kinnlade - Goethe hat es versucht, aber auf äußerliche Weise noch - als Umformung, als Metamorphose der Wirbelknochen beziehungsweise der Kopfknochen aufzufassen. Warum ist das so?

#SE293-156

Ja, sehen Sie, das beruht darauf, dass ja allerdings ein röhriker Knochen, den Sie irgendwo haben, auch eine Metamorphose, eine Umwandlung des Kopfknochens ist, aber auf ganz besondere Art. Sie können verhältnismässig leicht den Rückgrat wirbel sich umgewandelt denken zum Kopfknochen, indem Sie sich einzelne Teile vergrößert, andere verkleinert denken. Aber Sie kriegen nicht so leicht aus dem Röhrenknochen der Arme oder der Beine heraus die Kopfknochen, die schaligen Kopfknochen. Da müssen Sie nämlich zuerst eine gewisse Prozedur vornehmen, wenn Sie die herausbekommen wollen. Sie müssen mit dem Röhrenknochen der Arme oder der Beine dieselbe Prozedur vornehmen, die Sie vornehmen würden, wenn Sie beim Anziehen eines Strumpfes oder eines Handschuhes das Innere zuerst nach aussen wenden würden, also wenn Sie es um- wenden würden. Nun ist es verhältnismässig leicht, sich vorzustellen, wie ein Handschuh oder ein Strumpf aussieht, wenn das Innere nach aussen gewendet wird. Aber der Röhrenknochen ist nicht gleichmässig. Er ist nicht so dünn, dass er gleichmässig im Inneren und aussen gebaut wäre. Er ist verschieden im Inneren und aussen gebaut. Würden Sie Ihren Strumpf so konstruieren und dann elastisch machen, dass Sie ihm äußerlich eine künstlerische Form geben würden mit allerlei Vorsprüngen und Einbuchtungen und ihn dann wenden, dann würden Sie nach aussen nicht mehr dieselbe Form erhalten, wie die, die dann im Inneren ist, wenn Sie ihn umgewendet haben. Und so ist es bei dem Röhrenknochen. Man muss das Innere nach aussen und das Äussere nach innen kehren, dann kommt die Form des Kopfknochens heraus, so dass die menschlichen Gliedmassen nicht nur umgewandelte Kopfknochen sind, sondern ausser- dem noch umgewendete Kopfknochen. Woher rührt das? Das rührt davon her, dass der Kopf seinen Mittelpunkt irgendwo im Inneren hat; er hat ihn konzentrisch. Nicht hat in der Mitte der Kugel die Brust ihren Mittelpunkt die Brust hat den Mittelpunkt sehr weit weg. Das ist hier in der Zeichnung nur fragmentarisch angesetzt, denn es wäre sehr groß, wenn es ganz gezeichnet würde. Also weit weg hat die Brust den Mittelpunkt.

#SE293-157

Und wo hat denn das Gliedmassensystem den Mittelpunkt? Jetzt kommen wir auf die zweite Schwierigkeit. Das Gliedmassensystem hat den Mittelpunkt im ganzen Umkreis. Der Mittelpunkt des Gliedmassensystems ist überhaupt eine Kugel, also das Gegenteil von einem Punkt. Eine Kugelfläche. Über- all ist der Mittelpunkt eigentlich; daher können Sie sich überallhin drehen und von überallher strahlen die Radien ein. Sie vereinigen sich mit Ihnen.

Was im Kopfe ist, geht vom Kopfe aus; was durch die Gliedmassen geht, vereinigt sich in Ihnen. Deshalb musste ich auch in den anderen Vorträgen sagen: Sie müssen sich die Gliedmassen eingesetzt denken. Wir sind wirklich eine ganze Welt,

#Bild s.157

nur dass dasjenige, was da von aussen in uns herein will, an seinem Ende sich verdichtet und sichtbar wird. Ein ganz winziger Teil von dem, was wir sind, wird in unseren Gliedmassen sichtbar, so dass die Gliedmassen etwas Leibliches sind, das aber nur ein ganz winziges Atom ist von dem, was eigentlich da ist im Gliedmassensystem des Menschen: Geist. Leib, Seele und Geist ist im Gliedmassensystem des Menschen. Der Leib ist in den Gliedmassen nur angedeutet; aber in den Gliedmassen ist ebenso das Seelische drinnen (siehe Zeichnung Seite 162), und es ist drinnen das Geistige, das im Grunde genommen die ganze Welt umfasst.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Nun könnte man auch noch eine andere Zeichnung vom Menschen machen. Man könnte sagen: Der Mensch ist zunächst

#SE293-158

eine riesengroße Kugel, die die ganze Welt umfasst, dann eine kleinere Kugel, und dann eine kleinste Kugel. Nur die kleinste Kugel wird ganz sichtbar; die etwas grössere Kugel wird nur zum Teil sichtbar; die grösste Kugel wird nur in ihren Einstrahlungen am Ende hier sichtbar, das übrige bleibt unsichtbar. So ist der Mensch aus der Welt heraus gebildet in seiner Form.

Und wiederum im mittleren System, im Brustsystem, haben wir die Vereinigung des Kopfsystems und des Gliedmassensystems. Wenn Sie das Rückgrat mit den Ansätzen der Rippen betrachten, so werden Sie sehen, dass das der Versuch ist, sich abzuschliessen nach vorne. Nach rückwärts ist das Ganze abgeschlossen, nach vorne ist nur der Versuch gemacht des Abschliessens; er gelingt nicht ganz. Je mehr die Rippen dem Kopfe zugeneigt sind, desto mehr gelingt es ihnen, sich abzuschliessen, aber je weiter nach unten gelegen, desto mehr misslingt es ihnen. Die letzten Rippen kommen nicht mehr zusammen, weil ihnen da entgegenwirkt diejenige Kraft, die dann in den Gliedmassen von aussen kommt.

Von diesem Zusammenhang des Menschen mit dem ganzen Makrokosmos haben die Griechen noch ein sehr starkes Bewusstsein gehabt. Und die Ägypter wussten das sehr gut, nur wussten sie es etwas abstrakt. Daher können Sie sehen, wenn Sie ägyptische oder überhaupt ältere Plastiken anschauen, dass dieser Gedanke des Kosmos zum Ausdruck kommt. Sie verstehen sonst nicht, was die Menschen in alten Zeiten gemacht haben, wenn Sie nicht wissen, dass sie das gemacht haben, was ihrem Glauben entsprach: Der Kopf ist eine kleine Kugel, ein Weltkörper im Kleinen; die Gliedmassen sind ein Stück vom großen Weltenkörper, wo er sich überall mit den Radien hineindrängt in die menschliche Gestalt. Die Griechen haben eine schöne, in sich harmonisch ausgebildete Vorstellung davon gehabt, daher waren sie gute Plastiker, gute Bildhauer. Und heute kann noch niemand die plastische Kunst der Menschen wirklich durchdringen, der sich nicht bewusst wird dieses Zusammenhanges des Menschen mit dem Weltall. Sonst patzt er immer nur äußerlich die Naturformen nach.

#SE293-159

Nun werden Sie gerade aus dem, was ich Ihnen so gesagt habe, erkennen, meine lieben Freunde, dass die Gliedmassen eben mehr der Welt zugeneigt sind, der Kopf mehr dem ein- zehnten Menschen zugeneigt ist. Wozu werden dann also die Gliedmassen besonders neigen? Sie werden zur Welt neigen, in der der Mensch sich bewegt und selbst seine Stellung immerfort verändert. Sie werden zur Bewegung der Welt Beziehung haben. Fassen Sie das gut auf: die Gliedmassen haben Beziehung zur Bewegung der Welt.

Indem wir in der Welt herumgehen, indem wir handelnd auftreten in der Welt, sind wir der Mensch der Gliedmassen. Was hat doch nun der Bewegung der Welt gegenüber der Kopf, unser Haupt, für eine Aufgabe? Er ruht auf den Schultern, das habe ich Ihnen ja von einem anderen Gesichtspunkte aus gesagt. Er hat auch die Aufgabe, in sich fortwährend die Bewegung der Welt zur Ruhe zu bringen. Wenn Sie sich mit Ihrem Geiste in den Kopf hineinversetzen, so können Sie sich wirklich von diesem Sich-Versetzen ein Bild machen dadurch, dass Sie sich denken für eine Weile, Sie sässen in einem Eisenbahnzug; er bewegt sich vorwärts, Sie sitzen ruhig drinnen. So sitzt Ihre Seele im Kopf, der sich von den Gliedmassen weiterbefördern lässt, ruhig drinnen und bringt die Bewegung innerlich zur Ruhe. Wie Sie sich sogar hinstrecken können, wenn Sie in dem Eisenbahnwagen Platz haben, und ruhen können, trotzdem diese Ruhe eigentlich eine Unwahrheit ist, denn Sie sausen ja in dem Zuge, vielleicht im Schlafwagen, durch die Welt; dennoch, Sie haben das Gefühl der Ruhe - so beruhigt in Ihnen der Kopf dasjenige, was die Gliedmassen als Bewegung vollbringen können in der Welt. Und der Brustteil steht mitten darinnen. Der vermittelt die Bewegung der Außenwelt mit dem, was das Haupt, der Kopf zur Ruhe bringt.

Denken Sie sich jetzt: es geht geradezu unsere Absicht als Messsch darauf hin, die Bewegung der Welt durch unsere Gliedmassen nachzuahmen, aufzunehmen. Was tun wir denn da? Wir tanzen. Sie tanzen in Wirklichkeit; das andere Tanzen ist nur ein fragmentarisches Tanzen. Alles Tanzen ist davon ausgegangen, Bewegungen, die die Planeten, die anderen Weltenkörper

#SE293-160

ausführen, die die Erde selbst ausführt, in den Bewegungen, in den Gliederbewegungen der Menschen zur Nachahmung zu bringen.

Aber wie ist denn das nun mit dem Kopfe und mit der Brust, wenn wir die kosmischen Bewegungen tanzend nachbilden in unseren Bewegungen als Mensch? Sehen Sie, da ist es so, im Kopfe und in der Brust, als wenn sich die Bewegungen, die wir in der Welt ausführen, stauen würden. Sie können sich nicht fortsetzen durch die Brust in den Kopf hinein, denn der Kopf ruht auf den Schultern, der lässt die Bewegungen nicht sich fortsetzen in die Seele hinein. Die Seele muss in Ruhe an den Bewegungen teilnehmen, weil der Kopf auf den Schultern ruht. Was tut sie daher? Sie fängt an, von sich aus dasjenige zu reflektieren, was die Glieder tanzend ausführen. Sie fängt an zu brummen, wenn die Glieder unregelmässige Bewegungen ausführen; sie fängt an zu lispeln, wenn die Glieder regelmässige Bewegungen ausführen, und sie fängt gar an zu singen, wenn die Glieder ausführen die harmonischen kosmischen Bewegungen des Weltalls. So setzt sich um die tanzende Bewegung nach aussen in den Gesang und in das Musikalische nach innen.

Die Sinnesphysiologie wird es, wenn sie den Menschen nicht als kosmisches Wesen nimmt, nie dahin bringen, die Empfindung zu begreifen; sie wird immer sagen: Draussen sind die Bewegungen der Luft, im Inneren nimmt der Mensch den Ton wahr. Wie die Bewegungen der Luft mit dem Ton zusammenhängen, das kann man nicht wissen. - Das steht in den Physiologien und in den Psychologien, in den einen am Ende, in den anderen am Anfang; das ist der ganze Unterschied.

Woher rührt denn das? Das rührt davon her, dass die Leute, die Psychologie oder Physiologie ausüben, nicht wissen, dass das, was der Mensch äußerlich in Bewegungen hat, im Inneren der Seele zur Ruhe gebracht wird und dadurch anfängt, in Töne überzugehen. Und so ist es mit allen anderen Sinnesempfindungen auch. Weil die Hauptesorgane nicht mitmachen die äußeren Bewegungen, strahlen sie diese Bewegung in die Brust zurück und machen sie zum Ton, zur anderen Sinnesempfindung.

#SE293-161

Da liegt der Ursprung der Empfindungen. Da liegt aber auch der Zusammenhang der Künste. Die musischen, die musikalischen Künste entstehen aus den plastischen und architektonischen Künsten, indem das, was plastische und architektonische Künste nach aussen sind, die musikalischen Künste nach innen sind. Die Reflexion der Welt von innen nach aussen, das sind die musikalischen Künste. - So steht der Mensch drinnen im Weltenall. Empfinden Sie eine Farbe als zur Ruhe gekommene Bewegung. Die Bewegung nehmen Sie äußerlich nicht wahr, wie wenn Sie in einem Eisenbahnzug hingestreckt liegen und die Illusion haben könnten, Sie seien in Ruhe. Sie lassen den Zug draussen sich bewegen. So lassen Sie Ihren Leib durch feine Bewegungen der Gliedmassen, die Sie nicht wahrnehmen, mitmachen die äußere Welt, und Sie selbst nehmen drinnen die Farben und Töne wahr. Sie verdanken das dem Umstand, dass Sie Ihr Haupt als Form tragen lassen in Ruhe von dem Gliedmassenorganismus.

Ich sagte Ihnen, es ist das, was ich Ihnen da mitteilte, eine gewisse schwierige Sache. Es ist das aus dem Grunde besonders schwierig, weil für das Begreifen dieser Dinge ja in unserer Zeit überhaupt nichts getan wird. Es wird durch alles das, was wir heute als Zeitbildung aufnehmen, dafür gesorgt dass die Menschen über so etwas unwissend bleiben, wie es die Dinge sind, die ich Ihnen heute vorgebracht habe. Was geschieht denn eigentlich durch unsere heutige Bildung? Ja, der Mensch lernt wirklich nicht einen Strumpf oder Handschuh ganz kennen, wenn er ihn nicht einmal auch umdreht, denn er weiß dann nie, was eigentlich vom Strumpf oder vom Handschuh seine Haut berührt; er weiß nur dasjenige, was nach aussen gewendet ist. So weiß durch unsere heutige Bildung der Mensch auch nur, was

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

nach aussen gewendet ist. Er bekommt nur Begriffe für den halben Menschen. Denn nicht einmal die Gliedmassen kann er begreifen. Denn die hat schon der Geist umgewendet.

Wir können dasjenige, was wir heute dargestellt haben, auch so bezeichnen, wir können sagen: Betrachten wir den ganzen, vollen Menschen, wie er in der Welt vor uns steht, zunächst als

#SE293-162

#Bild s.162

Gliedmassenmenschen, so zeigt er sich als solcher nach Geist, Seele und Leib. Betrachten wir ihn als Brustmenschen, so zeigt er sich uns als Seele und Leib. Die große Kugel (siehe Zeichnung): Geist, Leib, Seele; die kleinere Kugel: Leib, Seele; die kleinste Kugel: bloß Leib. Auf dem Konzil des Jahres 869 haben die Bischöfe der katholischen Kirche der Menschheit verboten, etwas über die große Kugel zu wissen. Sie haben dazumal erklärt, es sei Dogma der katholischen Kirche, dass nur vorhanden sei die mittlere Kugel und die kleinste Kugel, dass der Mensch nur bestehe aus Leib und Seele, dass die Seele nur als ihre Eigenschaft etwas Geistiges enthalte; die Seele sei nach der einen Seite auch geistartig. Geist gibt es seit dem Jahre 869 für die vom Katholizismus ausgehende Kultur des Abendlandes nicht mehr. - Aber mit der Beziehung zum Geiste ist ab- geschafft worden die Beziehung des Menschen zur Welt. Der Mensch ist mehr und mehr in seine Egoität hineingetrieben worden. Daher wurde die Religion selbst immer egoistischer und egoistischer, und heute leben wir in einer Zeit, wo man, ich möchte sagen, wiederum aus der geistigen Beobachtung heraus die Beziehung des Menschen zum Geiste und damit zur Welt kennenlernen muss.

#SE293-163

Wer hat denn eigentlich die Schuld, dass wir einen natur- wissenschaftlichen Materialismus bekommen haben? dass wir einen naturwissenschaftlichen Materialismus bekommen haben, daran hat die Hauptschuld die katholische Kirche, denn sie hat im Jahre 869 auf dem Konzil von Konstantinopel den Geist abgeschafft. Was ist damals eigentlich geschehen? Betrachten Sie den menschlichen Kopf. Er hat sich innerhalb der Tatsachenwelt des Weltgeschehens so ausgebildet, dass er heute das älteste Glied an dem Menschen ist. Der Kopf ist entsprungen zuerst aus höheren, dann weiter zurückgehend aus niederen Tieren. Mit Bezug auf unseren Kopf stammen wir ab von der Tierwelt. Da ist nichts zu sagen - der Kopf ist nur ein weiter ausgebildetes Tier. Wir kommen zur niederen Tierwelt zurück, wenn wir die Ahnen unseres Kopfes suchen wollen. Unsere Brust ist erst später dem Kopf angesetzt worden; die ist nicht mehr so tierisch wie der Kopf. Die Brust haben wir erst in einem späteren Zeitalter bekommen. Und die Gliedmassen haben wir Menschen als die spätesten Organe bekommen; die sind die allermenschlichsten Organe. Die sind nicht umgebildet von den tierischen Organen, sondern die sind später angesetzt. Die tierischen Organe sind selbständig gebildet aus dem Kosmos zu den Tieren hin, und die menschlichen Organe sind später selbständig hinzugebildet zu der Brust. Aber indem die katholische Kirche das Bewusstsein des Menschen von seiner Beziehung zum Weltall, von der eigentlichen Natur seiner Gliedmassen also, hat verbergen lassen, hat sie nur ein bisschen überliefert den folgenden Zeitaltern von der Brust und hauptsächlich vom Kopf, vom Schädel. Und da ist der Materialismus darauf gekommen, dass der Schädel von den Tieren ab- stammt. Und nun redet er davon, dass der ganze Mensch von den Tieren abstammt, während sich die Brustorgane und die Gliedmassenorgane erst später hinzugebildet haben. Gerade in- dem die katholische Kirche dem Menschen verborgen hat die Natur seiner Gliedmassen, seinen Zusammenhang mit der Welt, hat sie verursacht, dass die spätere materialistische Zeit verfallen ist in die Idee, die nur für den Kopf eine Bedeutung hat, die sie aber für den ganzen Menschen anwendet. Die katholische

#SE293-164

Kirche ist in Wahrheit die Schöpferin des Materialismus auf diesem Gebiet der Evolutionslehre. Es geziemt insbesondere dem heutigen Lehrer der Jugend, solche Dinge zu wissen. Denn er soll sein Interesse verknüpfen mit dem, was in der Welt geschehen ist. Und er soll die Dinge, die in der Welt geschehen, aus den Fundamenten heraus wissen.

Wir haben heute versucht, uns klarzumachen, wie es kommt, dass unsere Zeit materialistisch geworden ist, indem wir begonnen haben mit etwas ganz anderem: mit der Kugelform und Mondenform und mit der Radienform der Gliedmassen.

Du heißt, wir haben mit dem scheinbar ganz Entgegengesetzten begonnen, um eine große, gewaltige, kulturhistorische Tatsache uns klarzumachen. Das ist aber notwendig, dass insbesondere der Lehrer, der sonst mit dem werdenden Menschen gar nichts machen kann, die Kulturtatsachen aus den Fundamenten heraus zu erfassen in der Lage ist. Dann wird er etwas in sich aufnehmen, was notwendig ist, wenn er aus seinem Inneren heraus durch die un- und unterbewussten Beziehungen zum Kinde in der richtigen Weise erziehen will. Denn dann wird er vor dem Menschengebilde die richtige Achtung haben. Er wird in dem Menschengebilde überall die Beziehungen zur großen Welt sehen. Er wird anders an dieses menschliche Gebilde herantreten, als wenn er nur so etwas wie ein besser ausgebildetes Viehchelchen, einen besser ausgebildeten Tierleib im Menschen sieht. Heute tritt der Lehrer im Grunde genommen, wenn er sich auch manchmal in seinem Oberstübchen Illusionen darüber hingibt, er tritt mit dem deutlichen Bewusstsein vor den anderen Menschen hin, dass der aufwachsende Mensch ein kleines Viehchelchen, ein Tierlein ist, und dass er dieses Tierlein zu entwickeln hat - etwas weiter, als es die Natur schon entwickelt hat. Anders wird er fühlen, wenn er sagt: Da ist ein Mensch, von dem gehen Beziehungen aus zur ganzen Welt, und in jedem einzelnen aufwachsenden Kind habe ich etwas, wenn ich daran etwas arbeite, tue ich etwas, was in der ganzen Welt eine Bedeutung hat. Wir sind da im Schulzimmer: in jedem Kinde liegt ein Zentrum von der Welt aus, vom Akrokosmos aus. Dieses Schulzimmer ist der Mittelpunkt, ja

#SE293-165

viele Mittelpunkte für den Makrokosmos. - Denken Sie sich, lebendig das gefühlt, was das bedeutet! Wie da die Idee vom Weltall und seinem Zusammenhang mit dem Menschen übergeht in ein Gefühl, welches durchheilt alle einzelnen Vornahmen des Unterrichtes. Ohne dass wir solche Gefühle vom Menschen und vom Weltall haben, kommen wir nicht dazu, ernsthaftig und richtig zu unterrichten. In dem Augenblick, wo wir solche Gefühle haben, übertragen sich diese durch unterirdische Verbindungen auf die Kinder. Ich habe Ihnen in anderem Zusammenhange gesagt, dass es auf einen immer wunderbar wirken muss, wenn man sieht, wie die Drähte in die Erde hinein zu Kupferplatten gehen und die Erde die Elektrizität ohne Drähte weiterleitet. Gehen Sie in die Schule hinein mit egoistischen Menschengefühlen, dann brauchen Sie alle möglichen Drähte - die Worte -, um sich mit den Kindern zu verständigen. Haben Sie die großen kosmischen Gefühle, wie sie entwickeln solche Ideen, wie wir sie eben entwickelt haben, dann geht eine unterirdische Leitung zu dem Kinde. Dann sind Sie mit den Kindern eins. Darin liegt etwas von geheimnisvollen Beziehungen von Ihnen zum Schulkinder- ganzen. Aus solchen Gefühlen heraus muss auch das aufgebaut sein, was wir Pädagogik nennen. Die Pädagogik darf nicht eine Wissenschaft sein, sie muss eine Kunst sein. Und wo gibt es eine Kunst, die man lernen kann, ohne dass man fortwährend in Gefühlen lebt? Die Gefühle aber, in denen man leben muss, um jene große Lebenskunst auszuüben, die Pädagogik ist, diese Gefühle, die man haben muss zur Pädagogik, die feuern sich nur an an der Betrachtung des großen Weltalls und seines Zusammenhanges mit dem Menschen.

ELFTER VORTRAG

#TX

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Können Sie von dem im vorigen Vortrag geltend gemachten Gesichtspunkte aus überschauen zunächst wie vom Geiste und von der Seele aus die menschliche Leibeswesenheit, dann werden Sie rasch eingliedern können all dasjenige in den Aufbau und die Entwicklung dieser menschlichen Leibeswesenheit, was Sie brauchen. Wir werden daher, bevor wir dann in den restlichen Vorträgen übergehen zu der körperlichen Beschreibung des Menschen, diese Beleuchtung von der geistig-seelischen Seite her fortsetzen.

Sie haben ja gestern erkennen können, wie der Mensch drei- gegliedert ist: als Kopfmensch, als Rumpfmensch, als Gliedmassenmensch. Und Sie haben gesehen, dass die Beziehungen jedes dieser drei Glieder zu der Welt des Seelischen und des Geistigen verschieden sind.

Betrachten wir einmal zunächst die Kopfbildung des Menschen. Da haben wir ja gestern gesagt: der Kopf ist vorzugsweise Leib. Den Brustmenschen haben wir als «leibig» und seelisch anzusehen gehabt. Und den Gliedmassenmenschen als «leibig», seelisch und geistig. Aber damit ist natürlich die Kopfwesenheit nicht erschöpft, wenn wir sagen: der Kopf ist vorzugsweise Leib. Es ist ja schon einmal in der Wirklichkeit so, dass die Dinge nicht scharf voneinander getrennt sind, und wir dürfen daher ebensogut sagen: der Kopf ist nur in anderer Weise seelisch und geistig als die Brust und die Gliedmassen. Der Kopf ist schon, wenn der Mensch geboren wird, vorzugsweise Leib, das heißt, es hat sich gewissermaßen dasjenige, was ihn als Kopf zunächst zusammensetzt, in der Form des leiblichen Kopfes ausgeprägt. Daher sieht der Kopf so aus - er ist ja auch das erste, was sich in der menschlichen Embryonalentwicklung ausbildet, dass das allgemein Menschliche geistig-seelisch zunächst im Kopfe zum Vorschein kommt. Welche Beziehung hat der Leib Kopf zu dem Seelischen und zu dem Geistigen? Weil der Kopf ein möglichst schon vollkommen ausgebildeter Leib ist, weil er alles, was zur

#SE293-167

Ausbildung notwendig ist, durch das Tierische zum Menschen hindurch schon durchgemacht hat in früheren Entwicklungsstadien, deshalb kann er in leiblicher Beziehung am vollkommensten ausgebildet sein. Das Seelische ist so verbunden mit diesem Kopfe, dass das Kind, indem es geboren wird und auch noch während es sich entwickelt in den ersten Lebensjahren, im Kopfe alles Seelische träumt. Und der Geist schläft im Kopfe.

Jetzt haben wir eine merkwürdige Zusammengliederung von Leib, Seele und Geist im menschlichen Haupte. Wir haben einen sehr, sehr ausgebildeten Leib als Kopf. Wir haben darin eine träumende Seele, eine deutlich träumende Seele und einen noch schlafenden Geist. Nun handelt es sich darum, mit der ganzen Entwicklung des Menschen diese eben charakterisierte Tatsache in Einklang zu sehen. Diese Entwicklung ist ja bis zum Zahnwechsel hin so, dass der Mensch vorzugsweise ein nachahmendes Wesen ist. Es tut der Mensch alles dasjenige, was er seiner Umgebung absieht. dass er das tun kann, verdankt er eben gerade dem Umstände, dass sein Kopfgeist schläft. Dadurch kann er mit diesem Kopfgeiste ausserhalb des Kopfleibes weilen. Er kann sich in der Umgebung aufhalten. Denn wenn man schläft, so ist man mit seinem Geistig-Seelischen ausserhalb des Leibes. Das Kind ist mit seinem Geistig-Seelischen, mit seinem schlafenden Geiste und mit seiner träumenden Seele ausserhalb des Kopfes. Es ist bei denen, die in seiner Umgebung sind, es lebt mit denen, die in seiner Umgebung sind. Daher ist das Kind ein nachahmendes Wesen. Da- her entwickelt sich auch aus der träumenden Seele heraus die Liebe zur Umgebung, vorzugsweise die Liebe zu den Eltern. Wenn nun der Mensch die zweiten Zähne bekommt, wenn er den Zahnwechsel durchmacht, so bedeutet das in seiner Entwicklung eigentlich den letzten Abschluss der Kopfentwicklung. Wenn der Kopf auch vollständig schon als Leib geboren wird, so macht er doch eine letzte Entwicklung erst durch in den ersten sieben Lebensjahren des Menschen. Was er da durchmacht, das findet seinen Abschluss, setzt sich gewissermaßen seinen Schlusspunkt mit dem Zahnwechsel.

#SE293-168

Was ist denn da eigentlich abgeschlossen? Sehen Sie, da ist abgeschlossen die Formbildung. Da hat der Mensch dasjenige, was ihn erhärtet, was ihn vorzugsweise zur Form macht, in seinen Leib hineingegossen. Sehen wir die zweiten Zähne aus dem Menschen herauskommen, so können wir sagen: Es ist die erste Auseinandersetzung mit der Welt vollendet. - Der Mensch hat dasjenige getan, was zu seiner Formgebung, zu seiner Gestaltung gehört. Indem der Mensch vom Kopf aus sich in dieser Zeit seine Form, seine Gestalt eingliedert, geschieht mit ihm als Brustmensch etwas anderes.

In der Brust, da liegen die Dinge wesentlich anders als für den Kopf. Die Brust ist ein Organismus, der von vorneherein, wenn der Mensch geboren wird, leiblich-seelisch ist. Die Brust ist nicht bloß leiblich wie der Kopf; die Brust ist leiblich-seelisch, nur den Geist hat sie noch als einen träumenden ausser sich. Wenn wir das Kind also in seinen ersten Jahren beobachten, so müssen wir die grössere Wachheit, die grössere Lebendigkeit der Brustglieder gegenüber den Kopfgliedern scharf ins Auge fassen. Es wäre durchaus nicht richtig, wenn wir den Menschen zusammengeworfen als einziges chaotisches Wesen ansehen würden.

Bei den Gliedmassen liegt die Sache wieder anders. Da ist von dem ersten Augenblick des Lebens an Geist, Seele und Leib miteinander innig verbunden; sie durchdringen sich gegenseitig. Da ist auch das Kind am allerfrühesten ganz wach. Das merken diejenigen, die das zappelnde, das strampelnde Wesen zu erziehen haben in den ersten Jahren. Da ist alles wach, nur dass alles unausgebildet ist. Das ist überhaupt das Geheimnis des Menschen: sein Kopfgeist ist, wenn er geboren wird, sehr, sehr ausgebildet schon, aber er schläft. Seine Kopfseele ist, wenn er geboren wird, sehr ausgebildet, aber sie träumt nur. Sie müssen erst nach und nach erwachen. Als Gliedmassenmensch ist der Mensch, indem er geboren wird, zwar ganz wach, aber noch unausgebildet, unentwickelt.

Eigentlich brauchen wir nur den Gliedmassenmenschen auszubilden und einen Teil des Brustmenschen. Denn der Gliedmassenmensch und der Brustmensch, die haben dann die Aufgabe ,

#SE293-169

den Kopfmenschen aufzuwecken, so dass Sie also hier eigentlich erst die wirkliche Charakteristik des Erziehens und Unterrichtens bekommen. Sie entwickeln den Gliedmassen-menschen und einen Teil des Brustmenschen, und Sie lassen von dem Gliedmassenmenschen und einem Teil des Brustmenschen den anderen Teil des Brustmenschen und den Kopf menschen aufwecken. Daraus sehen Sie, dass Ihnen das Kind schon etwas Beträchtliches entgegenbringt. Es bringt Ihnen das entgegen, was es in seinem vollkommenen Geiste und in seiner relativ vollkommenen Seele durch die Geburt trägt. Und Sie haben nur auszubilden dasjenige, was es Ihnen entgegen bringt an unvollkommenem Geist und noch unvollkommenerer Seele.

Wenn das anders wäre, dann wäre das Erziehen, das wirkliche Erziehen und Unterrichten überhaupt unmöglich. Denn denken Sie, wenn wir den ganzen Geist, den ein Mensch mit auf die Welt bringt in der Anlage, heranerziehen und heran-unterrichten wollten, dann müssten wir ja immer als Erzieher vollkommen gewachsen sein dem, was aus einem Menschen werden kann. Nun, da könnten Sie bald das Erziehen aufgeben, denn Sie könnten ja nur so gescheite und so geniale Menschen heranerziehen, als Sie selber sind. Sie kommen selbst- verständlich in die Lage, viel gescheitere und viel genialere Menschen heranerziehen zu müssen auf irgendeinem Gebiete, als Sie selber sind. Das ist nur möglich, weil wir es in der Erziehung eben nur mit einem Teil des Menschen zu tun haben; mit jenem Teil des Menschen, den wir auch dann heranerziehen können, wenn wir nicht so gescheit und nicht so genial sind und vielleicht nicht einmal 50 gut sind, als er selbst zur Genialität, zur Gescheitheit, zur Güte veranlagt ist. Dasjenige, was Wir als das Beste der Erziehung bewirken können, das ist eben die Willenserziehung und ein Teil der Gemüts-erziehung. Denn das, was wir durch den Willen erziehen, das heißt durch die Gliedmassen, was wir durch das Gemüt erziehen, das heißt durch einen Teil des Brustmenschen, das

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

können wir bis zu dem Grade von Vollkommenheit bringen, den wir selbst haben. Und wie sich schliesslich nicht nur der Diener, sondern

#SE293-170

auch die Weckeruhr abrichten lässt, einen viel gescheiteren Menschen als er selbst ist, aufzuwecken, so kann auch ein viel weniger genialer und sogar viel weniger guter Mensch einen Menschen erziehen, der zu besserem als er selbst veranlagt ist. Allerdings, darüber werden wir uns klar sein müssen, dass mit Bezug auf alles Intellektuelle wir dem sich entwickelnden Menschen durchaus nicht gewachsen zu sein brauchen; dass wir aber, weil es auf die Willensentwicklung ankommt - wie wir jetzt auch aus diesem Gesichtspunkte sehen -, in dem Gutsein alles mögliche anstreben müssen, was wir nur anstreben können. Der Zögling kann besser werden als wir selber, wird es aber höchstwahrscheinlich nicht, wenn nicht zu unserer Erziehung eine andere durch die Welt oder durch andere Menschen dazukommt.

Ich habe Ihnen in diesen Vorträgen angedeutet, dass in der Sprache ein gewisser Genius lebt. Der Genius der Sprache ist, sagte ich, genial; er ist gescheiter als wir selbst. Wir können viel lernen von der Art, wie die Sprache gefügt ist, wie die Sprache ihren Geist enthält.

Aber Genius ist auch noch in anderem in unserer Umgebung, als in der Sprache. Bedenken wir das, was wir uns eben angeeignet haben: dass der Mensch eintritt in die Welt mit schlafendem Geiste, mit träumender Seele in Bezug auf den Kopf dass wir also eigentlich nötig haben, schon von ganz früh ab, von der Geburt ab, den Menschen durch den Willen zu erziehen, weil wir, wenn wir nicht durch den Willen auf ihn wirken könnten, wir an seinen schlafenden Kopfgeist gar nicht herankommen könnten. Wir würden aber eine große Lücke in der menschlichen Entwicklung schaffen, wenn wir nicht an seinen Kopfgeist irgendwie herankommen könnten. Der Mensch würde geboren werden, sein Kopfgeist wäre schlafend. Wir können noch nicht das Kind mit den zappelnden Beinen veranlassen, etwa zu turnen oder Eurythmie zu treiben. Das geht nicht. Wir können ihm auch noch nicht gut, wenn es erst mit den Beinen zappelt und höchstens mit dem Munde etwas brüllt, eine musikalische Erziehung angedeihen lassen. Mit der Kunst können wir auch noch nicht heran. Wir finden noch nicht eine deutlich ausgesprochene

#SE293-171

Brücke von dem Willen zu dem schlafenden Geiste des Kindes hin. Später, wenn wir irgendwie herankommen an den Willen des Kindes, dann können wir auf den schlafenden Geist wirken, wenn wir nur ihm die ersten Worte vorsprechen können, denn da ist schon ein Angriff auf den Willen da. Dann setzt sich dasjenige, was wir durch die ersten Worte in den Stimmorganen loslösen, schon als Willensbetätigung in den schlafenden Kopfgeist hinein fort und beginnt ihn aufzuwecken. Aber in der allerersten Zeit haben wir gar keine rechte Brücke zunächst. Es geht nicht ein Strom hinüber von den Gliedmassen, in denen der Wille wach ist, der Geist wach ist, zum schlafenden Geiste des Kopfes. Da braucht es einen anderen Vermittler noch. Da können wir als menschliche Erzieher in der ersten Zeit des Menschen nicht viele Mittel schaffen.

Da tritt etwas auf, was auch Genius ist, was auch Geist ist ausserhalb unser. Die Sprache enthält ihren Genius, aber wir können in den allerersten Zeiten der kindlichen Entwicklung noch gar nicht an den Sprachgeist appellieren. Aber es enthält die Natur selber ihren Genius, ihren Geist. Hätte sie ihn nicht, müssten wir Menschen durch die Lücke, die in unserer Entwicklung geschaffen wird erzieherisch in den allerersten Kinderzeiten, wir müssten verkümmern. Da schafft der Genius der Natur etwas, was diese Brücke bilden kann. Er lässt aus der Gliedmassenentwicklung heraus, aus dem Gliedmassenmenschen heraus eine Substanz entstehen, welche, weil sie auch mit dem Gliedmassenmenschen in ihrer Entwicklung verbunden ist, etwas von diesem Gliedmassenmenschen in sich hat - das ist die Milch. Die Milch entsteht ja im weiblichen Menschen zusammenhängend mit den oberen Gliedmassen, mit den Armen. Die milcherzeugenden Organe sind gleichsam dasjenige, was sich nach innen von den Gliedmassen aus fortsetzt. Die Milch ist im Tier- und Menschenreich die einzige Substanz, welche innere Verwandtschaft hat mit der Gliedmassenwesenheit, welche gewissermaßen aus der Gliedmassenwesenheit heraus geboren ist, welche daher auch die Kraft der Gliedmassenwesenheit in sich noch enthält. Und indem wir dem Kinde die Milch geben, wirkt die Milch als die einzige Substanz,

#SE293-172

wenigstens im wesentlichen, weckend auf den schlafenden Geist. Das ist, meine lieben Freunde, der Geist, der in aller Materie ist, der sich äussert da, wo er sich äussern soll. Die Milch trägt ihren Geist in sich, und dieser Geist hat die Aufgabe, den schlafenden Kindesgeist zu wecken. Es ist kein bloßes Bild, sondern es ist eine tiefbegründete naturwissenschaftliche Tatsache, dass der in der Natur sitzende Genius, der aus dem geheimnisvollen Untergrund der Natur heraus die Substanz Milch entstehen lässt, der Wecker des schlafenden Menschengeistes im Kinde ist. Solche tief geheimnisvollen Zusammenhänge im Weltendasein müssen durchschaut werden. Dann begreift man erst, was für wunderbare Gesetzmässigkeiten in diesem Weltenall eigentlich enthalten sind. Dann begreift man nach und nach, dass wir eigentlich entsetzlich unwissend werden, wenn wir uns Theorien ausbilden von der materiellen Substanz so, als ob diese materielle Substanz nur ein gleichgültig Ausgedehntes wäre, das in Atome und Moleküle zeffällt. Nein, das ist diese Materie nicht. Diese Materie ist so etwas, dass ein solches Glied dieser Materie, wie die Milch, in- dem sie erzeugt wird, das innigste Bedürfnis hat, den schlafenden Menscheng Geist zu wecken. Wie wir im Menschen und im Tiere von Bedürfnis reden können, das heißt von der Kraft, die dem Willen zugrunde liegt, so können wir auch bei der Materie im allgemeinen von «Bedürfnis» reden. Und wir schauen die Milch umfassend nur dann an, wenn wir sagen: Die Milch, indem sie erzeugt wird, begehrt der Auferwecker des kindlichen Menscheng Geistes zu sein. So belebt sich alles dasjenige, was in unserer Umgebung ist, wenn wir es recht anschauen. So kommen wir eigentlich niemals frei von der Beziehung von allem, was da ist in der Welt draussen, zum Menschen. Sie sehen daraus, dass für die erste Zeit der menschlichen Entwicklung gesorgt ist durch den Genius der Natur selbst. Und wir nehmen, indem wir das Kind weiterentwickeln und erziehen, dem Genius der Natur in einer gewissen Weise seine Arbeit ab. Indem wir beginnen, durch die Sprache und durch unser Tun, welche das Kind nachmacht, auf das Kind durch

#SE293-173

den Willen zu wirken, setzen wir jene Tätigkeit fort, welche wir den Genius der Natur haben ausführen sehen, indem er das Kind mit der Milch nährt und den Menschen nur Mittel sein lässt, diese Ernährung auszuführen. Damit sehen Sie aber auch, dass die Natur natürlich erzieht. Denn ihre Ernährung durch die Milch ist das erste Erziehungsmittel. Die Natur er- zieht natürlich. Wir Menschen beginnen, indem wir durch die Sprache und durch unser Tun auf das Kind erzieherisch wirken, wir Menschen beginnen seelisch zu erziehen. Daher ist es so wichtig, dass wir im Unterricht und in der Erziehung uns bewusst werden: wir können eigentlich als Erzieher und Unterrichter mit dem Kopf selbst nicht allzuviel anfangen. Der bringt uns das, was er werden soll in der Welt, schon durch die Geburt in diese Welt herein. Wir können wecken dasjenige, was in ihm ist, aber wir können es nicht durchaus in ihn hineinversetzen.

Da beginnt aber natürlich die Notwendigkeit, sich klarzuwerden darüber, dass nur ganz Bestimmtes durch die Geburt in das physische Erdendasein hereingebracht werden kann. Was nur im Laufe der Kulturentwicklung durch äussere Konvention entstanden ist, damit gibt sich die geistige Welt nicht ab. Das heißt, unsere konventionellen Mittel zum Lesen, unsere konventionellen Mittel zum Schreiben - ich habe das von an- deren Gesichtspunkten aus schon ausgeführt -, die bringt na- türlich das Kind nicht mit. Die Geister schreiben nicht. Die Geister lesen auch nicht. In Büchern lesen sie nicht, und mit der Feder schreiben sie nicht. Das ist nur eine Erfindung der Spiritisten, dass die Geister eine menschliche Sprache führen und sogar schreiben. Dasjenige, was in der Sprache und im Schreiben enthalten ist, ist Kulturkonvention. Das lebt hier auf der Erde. Und nur dann, wenn wir nicht bloß diese Kulturkonvention, dieses Lesen

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

und Schreiben, dem Kinde beibringen durch den Kopf, sondern wenn wir dem Kinde dieses Lesen und Schreiben beibringen auch durch Brust und Gliedmassen, dann tun wir ihm Gutes.

Natürlich, wenn das Kind sieben Jahre alt geworden ist und zur Volksschule kommt - wir haben es ja nicht immer in die

#SE293-174

Wiege gelegt, sondern es hat etwas getan, es hat sich selbst durch Nachahmung der Alten fortgeholfen, es hat dafür gesorgt, dass sein Kopfgeist aufgewacht ist in einer gewissen Beziehung -, dann können wir das, was es sich selbst im Kopfgeist aufgeweckt hat, dazu benutzen, um ihm Lesen und Schreiben in konventioneller Weise beizubringen; aber dann beginnen wir, diesen Kopfgeist durch unseren Einfluss zu schädigen. Deshalb habe ich Ihnen gesagt: Es darf der Lese- und Schreib- unterricht nicht anders erteilt werden, im guten Unterrichten, als von der Kunst her. - Die ersten Elemente des Zeichnens und Malens, die ersten Elemente des Musikalischen, die müssen vorangehen. Denn die wirken auf den Gliedmassen- und auf den Brustmenschen und nur mittelbar auf den Kopfmenschen. Dann aber wecken sie dasjenige auf, was im Kopfmenschen drinnen ist. Sie maiträtieren nicht den Kopfmenschen, wie wir ihn malträtieren, wenn wir bloß das Lesen und Schreiben so, wie sie konventionell geworden sind, auf intellektuelle Weise dem Kinde beibringen. Lassen wir das Kind erst zeichnen und dann aus dem, was es gezeichnet hat, die Schriftformen entwickeln, so erziehen wir es durch den Gliedmassenmenschen zum Kopfmenschen hin. Wir machen dem Kinde vor, sagen wir ein F. muss es dann das F anschauen und nachfahren, dann wirken wir im Anschauen zunächst auf den Intellekt, und dann dressiert sich der Intellekt den Willen. Das ist der verkehrte Weg. Der richtige Weg ist, soviel als möglich durch den Willen den Intellekt zu wecken. Das können wir nur, wenn wir vom Künstlerischen übergehen in die intellektuelle Bildung. So müssen wir schon in diesen ersten Jahren des Unterrichts, wo uns das Kind übergeben wird, so verfahren, dass wir Schreiben und Lesen in künstlerischer Art dem Kinde beibringen.

Sie müssen bedenken, dass ja das Kind, während Sie es unterrichten und erziehen, auch noch etwas anders zu tun hat als dasjenige, was Sie mit ihm machen. Das Kind hat allerlei zu tun, was gewissermaßen nur indirekt in Ihr Ressort gehört. Das Kind muss wachsen. Wachsen muss es, und Sie müssen sich klar darüber sein, dass, während Sie erziehen und unterrichten, das Kind richtig wachsen muss. Was heißt das aber? Das heißt: Sie

#SE293-175

dürfen durch Ihren Unterricht und durch Ihr Erziehen das Wachstum nicht stören. Sie dürfen nicht störend in das Wachstum eingreifen. Sie dürfen nur so erziehen und unterrichten, dass sie mit diesem Erziehen und Unterrichten neben dem Bedürfnis des Wachstums einhergehen. Das, was ich jetzt sage, ist von ganz besonderer Wichtigkeit für die Volksschuljahre. Denn, ist zunächst die Formbildung da bis zum Zahnwechsel vom Kopfe ausgehend, so ist während der Volksschulzeit da die Lebensentwicklung, das heißt, das Wachstum und alles, was damit zusammenhängt bis zur Geschlechtsreife, also gerade während der Volksschulzeit. Die Geschlechtsreife bildet erst den Abschluss der Lebensentwicklung, die von dem Brustmenschen ausgeht. Sie haben es daher sogar während der Volksschulentwicklung vorzugsweise mit dem Brustmenschen zu tun. Sie kommen nicht anders zurecht, als wenn Sie wissen: während Sie das Kind unterrichten und erziehen, wächst es und entwickelt sich durch seinen Brustorganismus. Sie müssen gewissermaßen der Kamerad der Natur werden, denn die Natur entwickelt das Kind durch die Brustorganisation, durch Atmung, Ernährung, Bewegung und so weiter. Und Sie müssen ein guter Kamerad der Naturentwicklung werden. Aber wenn Sie diese Naturentwicklung gar nicht kennen, wie sollen Sie ein guter Kamerad der Naturentwicklung werden? Wenn Sie zum Beispiel gar nicht wissen, wodurch Sie seelisch im Unterricht oder in der Erziehung das Wachstum verlangsamen oder beschleunigen, wie können Sie gut erziehen und unterrichten? Bis zu einem gewissen Grade haben Sie es so- gar seelisch in der Hand, diejenigen Kräfte des Wachstums im heranwachsenden Kinde zu stören, so dass sie es aufschiessen lassen zum Rixen, was unter Umständen schädlich sein könnte. Bis zu einem gewissen Grade haben Sie es in der Hand, das Wachstum des Kindes ungesund zu hemmen, so dass es klein und stupsig bleibt, allerdings nur bis zu einem gewissen Grade, aber Sie haben es in der Hand. Sie müssen also Einsicht haben gerade in die Wachstumsverhältnisse des Menschen. Sie müssen diese Einsicht haben vom Seelischen und auch vom Leiblichen aus.

#SE293-176

Wie können wir nun vom Seelischen aus Einblick haben in die Wachstumsverhältnisse? Da müssen wir uns eben an eine bessere Psychologie wenden, als die gewöhnliche Psychologie ist. Die bessere Psychologie sagt uns, dass mit alledem, was die Wachstumskräfte des Menschen beschleunigt, was die Wachstumskräfte des Menschen so gestaltet, dass der Mensch richtig aufschiesst, mit alledem zusammenhängt dasjenige, was in gewisser Beziehung Gedächtnisbildung ist. Muten wir nämlich dem Gedächtnis zuviel zu, dann machen wir den Menschen innerhalb gewisser Grenzen zum schmal-aufschießenden Wesen.

Und muten wir der Phantasie zuviel zu, dann halten wir den Menschen in seinem Wachstum zurück. Gedächtnis und Phantasie stehen mit den Lebensentfaltungskräften des Menschen in einem geheimnisvollen Zusammenhang. Und wir müssen uns die Augen dafür aneignen, diesen Zusammenhängen etwas Aufmerksamkeit zuzuwenden.

Der Lehrer muss zum Beispiel in der Lage sein, folgendes zu tun: er muss eine Art zusammenfassenden Blick über seine Schülerzahl am Beginn des Schuljahres werfen, insbesondere im Beginn der Lebensperioden, die ich Ihnen angegeben habe, die mit dem neunten und zwölften Jahr zusammenhängen. Da muss er gewissermaßen Revue halten über die leibliche Entwicklung, und er muss sich merken, wie seine Kinder aus- schauen. Und dann am Ende des Schuljahres oder einer anderen Periode muss er wiederum Revue halten und die Veränderung sich anschauen, die sich da vollzogen hat. Und das Ergebnis dieser zwei Revuen muss das sein, dass er weiß: das eine Kind ist nicht so gut gewachsen während der Zeit, wie es hätte wachsen sollen; das andere ist ein Stück aufgeschossen. Dann muss er sich fragen: Wie richte ich im nächsten Schuljahr oder in der nächsten Schulperiode das Gleichgewicht zwischen Phantasie und Gedächtnis ein, damit ich der Anomalie entgegen- arbeite?

Sehen Sie, deshalb ist es auch so wichtig, dass man die Schüler behält durch alle Schuljahre hindurch, und deshalb ist es eine so wahnsinnige Einrichtung, jedes Jahr die Schüler einem anderen Lehrer in die Hand zu geben. Aber die Sache ist auch

#SE293-177

umgekehrt. Der Lehrer lernt nach und nach im Beginn des Schuljahres und am Anfang der Entwicklungsperioden (siebenten, neunten, zwölften Jahr) seine Schüler kennen. Er lernt solche Schüler kennen, die ausgesprochen den Typus von Phantasiekindern haben, die alles umgestalten. Und er lernt solche Schüler kennen, die ausgesprochen den Typus von Gedächtniskindern haben, die sich gut alles merken können. Auch damit muss sich der Lehrer bekanntmachen. Er macht sich ja bekannt durch die beiden Revuen, die ich angeführt habe. Aber er muss diese Bekanntschaft noch in der Weise ausbauen, dass er nicht nur durch das Wachstum äußerlich-leiblich, sondern wiederum durch Phantasie und Gedächtnis selbst kennenlernt, ob das Kind droht, zu schnell aufzuschiessen - das würde es tun, wenn es ein zu gutes Gedächtnis hat -, oder ob es droht, zu untersezt zu werden, wenn es zuviel Phantasie hat. Man muss nicht nur durch allerlei Redensarten und Phrasen den Zusammenhang von Leib und Seele anerkennen, sondern man muss auch im werdenden Menschen das Zusammenwirken von Leib und Seele und Geist beobachten können. Phantasievolle Kinder wachsen anders, als gedächtnisbegabte Kinder wachsen.

Heute ist für die Psychologen alles fertig; das Gedächtnis ist da, das wird dann in den Psychologien beschrieben; die Phantasie ist da, die wird dann beschrieben; während in der wirklichen Welt alles in gegenseitiger Beziehung ist. Und wir lernen diese gegenseitigen Beziehungen nur kennen, wenn wir uns auch ein bisschen anbequemen mit unserer Auffassungsgabe diesen gegenseitigen

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Beziehungen. Das heißt, wenn wir diese Auffassungsgabe nicht so gebrauchen, dass wir alles richtig definieren wollen, sondern dass wir diese Auffassung selbst beweglich machen, so dass sie das, was sie erkannt hat, auch wiederum ändern kann, innerlich, begrifflich ändern kann.

Sie sehen, das Geistig-Seelische führt von selbst hinüber ins Körperlich-Leibliche. Es führt sogar in dem Grade hinüber, dass wir sagen können: Durch Leibeseinwirkung, durch die Milch, erzieht der Genius der Natur in der allerersten Zeit das Kind. So erziehen wir dann, indem wir Kunst volksschulmässig dem Kinde einträufeln, von dem Zahnwechsel ab das Kind.

#SE293-178

Und indem das Ende der Volksschulzeit herannaht, ändert sich das wieder in einer gewissen Weise. Da schillert schon immer mehr und mehr hinein aus der späteren Zeit die selbständige Urteilskraft, das Persönlichkeitsgefühl, der selbständige Willensdrang. Dem tragen wir Rechnung, indem wir den Lehrplan so ausgestalten, dass wir das, was da hereinkommen soll, auch wirklich benützen.

ZWÖLFTER VORTRAG

#TX

Wenn wir den menschlichen Leib betrachten, müssen wir ihn in Beziehung bringen zu unserer physisch-sinnlichen Umwelt, denn mit der steht er in einem fortwährenden Wechselverhältnis, durch die wird er unterhalten. Wenn wir hinausblicken in unsere physisch-sinnliche Umwelt, dann nehmen wir in dieser physisch-sinnlichen Umwelt wahr mineralische Wesen, pflanzliche Wesen, tierische Wesen. Mit den Wesen des Mineralischen, des Pflanzlichen, des Tierischen ist unser physischer Leib verwandt. Aber die besondere Art der Verwandtschaft wird nicht ohne weiteres durch eine Oberflächenbetrachtung klar, sondern es ist notwendig, da tiefer in das Wesen der Naturreiche überhaupt einzudringen, wenn man die Wechselbeziehung des Menschen mit seiner physisch-sinnlichen Umgebung kennenlernen will.

Wir nehmen am Menschen, insofern er physisch-leiblich ist, wahr zunächst sein festes Knochengerüst, seine Muskeln. Wir nehmen dann, wenn wir weiter in ihn eindringen, den Blutkreislauf wahr mit den Organen, die zum Blutkreislauf gehören. Wir nehmen die Atmung wahr. Wir nehmen die Ernährungsvorgänge wahr. Wir nehmen wahr, wie aus den verschiedensten Gefäßformen - wie man es in der Naturlebre nennt - die Organe sich herausbilden. Wir nehmen wahr Gehirn und Nerven, die Sinnesorgane, und es entsteht die Aufgabe, diese verschiedenen Organe des Menschen und die Vorgänge, die sie vermitteln, in die äußere Welt, in der er drinnensteht, hineinzugliedern.

Gehen wir da aus von demjenigen, was am Menschen zu- nächst als das vollkommenste erscheint - wie es sich in Wirklichkeit damit verhält, haben wir ja schon gesehen -, gehen wir aus von seinem Gehirn-Nervensystem, das sich zusammengliedert mit den Sinnesorganen. Wir haben ja darin diejenige Organisation des Menschen, die die längste zeitliche Entwicklung hinter sich hat, so dass sie hinausgeschritten ist über die Form, welche die Tierwelt entwickelt hat. Der Mensch ist gewissermaßen

#SE293-180

durchgeschritten durch die Tierwelt in Bezug auf dieses sein eigentliches Hauptsystem, und er ist hinweggeschritten über das Tiersystem zu dem eigentlich menschlichen System, das ja am deutlichsten in der Hauptesbildung zum Ausdruck kommt.

Nun haben wir gestern davon gesprochen, inwiefern unsere Hauptesbildung an der individuellen menschlichen Entwicklung teilnimmt, inwiefern die Formung, die Gestaltung des menschlichen Leibes ausgeht von den Kräften, die im Haupte, im Kopfe veranlagt sind. Und wir haben gesehen, dass gewissermaßen dem Kopfwirken eine Art Schlusspunkt gesetzt wird mit dem Zahnwechsel gegen das siebente Jahr zu. Wir sollten uns klar werden, was da eigentlich geschieht, indem der menschliche Kopf in Wechselwirkung steht mit den Brustorganen und mit den Gliedmassenorganen. Wir sollten die Frage beantworten: Was tut denn eigentlich der Kopf indem er seine Arbeit verrichtet in Zusammenhang mit dem BrustRumpfsystem und dem Gliedmassensystem? Er formt, er gestaltet fortwährend. Unser Leben besteht eigentlich darin, dass in den ersten sieben Lebensjahren eine starke Gestaltung ausgeht, die sich auch bis in die physische Form hineinergießt, dass dann aber der Kopf immer noch nachhilft, die Gestalt erhält, die Gestalt durchseelt, die Gestalt durchgeistigt.

Der Kopf hängt mit der Gestaltbildung des Menschen zusammen. Ja aber - bildet der Kopf unsere eigentliche Menschengestalt? Das tut er nämlich nicht. Sie müssen sich schon bequemen zu der Anschauung, dass der Kopf fortwährend im geheimen etwas anderes aus Ihnen machen will, als Sie sind. Da gibt es Augenblicke, in denen Sie der Kopf so gestalten möchte, dass Sie aussehen wie ein Wolf. Da gibt es Augenblicke, in denen Sie der Kopf so gestalten möchte, dass Sie aussehen wie ein Lamm, dann wiederum, dass Sie aussehen wie ein Wurm; zum Wurm, zum Drachen möchte er Sie machen. All die Gestaltungen, die eigentlich Ihr Haupt mit Ihnen vorhat, die finden Sie ausgebreitet draussen in der Natur in den verschiedenen Tierformen. Schauen Sie das Tierreich an, so können Sie sich sagen: Das bin ich selbst, nur erweist mir mein

#SE293-181

Rumpfsystem und mein Gliedmassensystem die Gefälligkeit, fortwährend, indem vom Kopf ausgeht zum Beispiel die Wolfsgestalt, diese Wolfsgestalt umzuwandeln zur Menschenform. Sie überwinden den sich fortwährend das Animalische. Sie bemächtigen sich seiner so, dass Sie es in sich nicht ganz zum Dasein kommen lassen, sondern es metamorphosieren, umgestalten. Es ist also der Mensch durch sein Kopfsystem mit der tierischen Umwelt in einer Beziehung, aber so, dass er in seinem leiblichen Schaffen über diese tierische Umwelt fortwährend hinausgeht. Was bleibt denn da eigentlich in Ihnen? Sie können einen Menschen anschauen. Stellen Sie sich den Menschen vor. Sie können die interessante Betrachtung anstellen, dass Sie sagen: Da ist der Mensch. Oben hat er seinen Kopf. Da bewegt sich eigentlich ein Wolf, aber es wird kein Wolf; er wird gleich durch den Rumpf und die Gliedmassen aufgelöst. Da bewegt sich eigentlich ein Lamm; es wird durch den Rumpf und die Gliedmassen aufgelöst.

Fortwährend bewegen sich da übersinnlich die tierischen Formen im Menschen und werden aufgelöst. Was wäre es denn, wenn es einen übersinnlichen Photographen gäbe, der diesen Prozess festhielte, der also diesen ganzen Prozess auf die Photographenplatte oder auf fortwährend wechselnde Photographenplatten brächte? Was würde man denn da auf der Photographenplatte sehen? Die Gedanken des Menschen würde sehen. Diese Gedanken des Menschen sind nämlich das übersinnliche Korrelat desjenigen, was sinnlich nicht zum Ausdruck kommt. Sinnlich kommt nicht zum Ausdruck diese fortwährende Metamorphose aus dem Tierischen, vom Kopfe nach unten strömend, aber übersinnlich wirkt sie im Menschen als der Gedankenprozess. Als ein übersinnlich realer Prozess ist das durchaus vorhanden. Ihr Kopf ist nicht nur der Faulenzer auf den Schultern, sondern er ist derjenige, der Sie eigentlich gerne in der Flerheit erhalten möchte. Er gibt Ihnen die Formen des ganzen Tierreiches, er möchte gerne, dass fortwährend Tierreiche entstehen. Aber Sie lassen es durch Ihren Rumpf und die Gliedmassen nicht dazu kommen, dass durch Sie ein ganzes Tierreich im Laufe Ihres Lebens entsteht, sondern

#SE293-182

Sie verwandeln dieses Tierreich in Ihre Gedanken. So stehen wir zum Tierreich in Beziehung. Wir lassen übersinnlich dieses Tierreich in uns entstehen und lassen es dann nicht zur sinnlichen Wirklichkeit kommen, sondern halten es im Übersinnlichen zurück. Rumpf und Gliedmassen lassen diese entstehenden Tiere in ihr Gebiet nicht herein. Wenn der Kopf zu sehr die Neigung hat, etwas von diesem

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Tierischen zu erzeugen, dann sträubt sich der übrige Organismus, das aufzunehmen, und dann muss der Kopf zur Migräne greifen, um es wiederum auszurotten, und zu ähnlichen Dingen, die sich im Kopfe abspielen.

Auch das Rumpfsystem steht zur Umgebung in Beziehung.

Aber es steht nicht zu dem Tiersystem der Umgebung in Beziehung, sondern es steht in Beziehung zu dem gesamten Umfang der Pflanzenwelt. Eine geheimnisvolle Beziehung ist zwischen dem Rumpfsystem des Menschen, dem Brustsystem und der Pflanzenwelt. In dem Rumpfsystem, in dem Brustsystem, Rumpf-Brustsystem spielt sich ja ab das Hauptsächliche des Blutkreislaufes, die Atmung, die Ernährung. All diese Prozesse sind in einer Wechselbeziehung zu dem, was draussen in der physisch-sinnlichen Natur, in der Pflanzenwelt vor sich geht, aber in einer sehr eigenartigen Beziehung.

Nehmen wir zunächst die Atmung. Was tut der Mensch, indem er atmet? Sie wissen, er nimmt den Sauerstoff auf, und er verwandelt durch seinen Lebensprozess den Sauerstoff, indem er ihn verbindet mit dem Kohlenstoff, zur Kohlensäure. Der Kohlenstoff ist im Organismus durch die umgewandelten Ernährungsstoffe. Dieser Kohlenstoff nimmt den Sauerstoff auf. Dadurch, dass sich der Sauerstoff mit dem Kohlenstoff verbindet, entsteht die Kohlensäure. Ja, jetzt wäre eine schöne Gelehenheit in dem Menschen, wenn er die Kohlensäure da in sich stat, diese nicht herauszulassen, sondern sie drinnen zu behalten. Und wenn er jetzt den Kohlenstoff wiederum loslösen könnte vom Sauerstoff - ja, was würde denn dann geschehen? - Wenn der Mensch zunächst durch seinen Lebensprozess den Sauerstoff einatmet und ihn da drinnen sich verbinden lässt mit dem Kohlenstoff zur Kohlensäure, und wenn der Mensch jetzt

#SE293-183

in der Lage wäre, innerlich den Sauerstoff wieder fortzuschaffen, auszuschalten, aber den Kohlenstoff drinnen zu verarbeiten, was würde denn da im Menschen entstehen? Die Pflanzenwelt. Im Menschen würde plötzlich die ganze Vegetation wachsen. Sie könnte wachsen. Denn wenn Sie die Pflanze ansehen, was tut sie denn? Die atmet nämlich nicht in derselben regelmässigen Weise wie der Mensch den Sauerstoff ein, sondern sie assimiliert die Kohlensäure. Die Pflanze ist bei Tage erpicht auf die Kohlensäure, den Sauerstoff gibt sie ab. Es wäre schlimm, wenn sie es nicht tun würde; wir hätten ihn dann nicht, und auch die Tiere hätten ihn nicht. Aber den Kohlenstoff behält sie zurück. Daraus bildet sie sich Stärke und Zucker und alles was in ihr ist; daraus baut sie sich ihren ganzen Organismus auf. Die Pflanzenwelt entsteht eben dadurch, dass sie sich aufbaut aus dem Kohlenstoff, den sich die Pflanzen durch ihre Assimilation absondern von der Kohlensäure. Wenn Sie die Pflanzenwelt ansehen, ist sie metamorphosierter Kohlenstoff, der abgesondert ist aus dem Assimilationsprozess, der dem menschlichen Atmungsprozess entspricht. Die Pflanze atmet auch etwas, aber das ist etwas anderes als beim Menschen. Nur eine äußerliche Betrachtung sagt, die Pflanze atme auch. Sie atmet zwar ein wenig, namentlich in der Nacht; aber das ist gerade so, wie wenn einer sagt: Da ist ein Rasiermesser, ich werde Fleisch damit schneiden. - Der Atmungsprozess ist bei den Pflanzen anders als beim Menschen und bei den Tieren, wie das Rasiermesser etwas anderes ist als das Tischmesser. Dem menschlichen Atmungsprozesse entspricht bei den Pflanzen der umgekehrte Prozess, der Assimilationsprozess.

Daher werden Sie es begreifen: wenn Sie in sich den Prozess fortsetzen, wodurch Kohlensäure entstanden ist, das heißt, wenn Sauerstoff wieder weggegeben würde und die Kohlensäure in Kohlenstoff umgewandelt würde, wie die Natur es draussen macht - die Stoffe hätten Sie auch dazu in sich - dann könnten Sie in sich die ganze Vegetation wachsen lassen. Sie könnten es bewirken, dass Sie plötzlich aufgingen als Pflanzenwelt. Sie verschwänden und die ganze Pflanzenwelt entstünde. Diese Fähigkeit ist nämlich im Menschen, dass er fortwährend

#SE293-184

eine Pflanzenwelt erzeugt; er lässt es nur nicht dazu kommen. Sein Rumpfsystem hat stark die Neigung, fortwährend die Pflanzenwelt zu erzeugen. Kopf und Gliedmassen lassen es nicht dazu kommen; sie wehren sich dagegen. Und so treibt der Mensch die Kohlensäure heraus und lässt das Pflanzenreich in sich nicht entstehen. Er lässt draussen das Pflanzenreich entstehen aus der Kohlensäure.

Es ist das eine merkwürdige Wechselbeziehung zwischen dem Brust-Rumpfsystem und der sinnlich-physischen Umgebung, dass da draussen das Reich der Vegetabilien ist, und dass der Mensch fortwährend genötigt ist, damit er nicht zur Pflanze wird, den Vegetationsprozess nicht in sich aufkommen zu lassen, sondern wenn er entsteht, ihn gleich nach aussen zu schicken. Wir können also sagen: Mit Bezug auf das Brust-Rumpfsystem ist der Mensch in der Lage, das Gegenreich des Pflanzlichen zu schaffen. Wenn Sie sich das Pflanzenreich vorstellen als positiv, so erzeugt der Mensch das Negativ vom Pflanzenreich. Er erzeugt gewissermaßen ein umgekehrtes Pflanzenreich.

Und was ist es denn, wenn das Pflanzenreich in ihm beginnt, sich schlecht aufzuführen und Kopf und Gliedmassen nicht die Kraft haben, sein Entstehen im Keime gleich zu ersticken, es wegzuschicken? Dann wird der Mensch krank! Und im Grunde genommen bestehen die inneren Erkrankungen, die herrühren vom Brust-Rumpfsystem, darin, dass der Mensch zu schwach ist, um die in ihm entstehende Pflanzlichkeit sogleich zu verhindern. In dem Augenblick, wo nur ein bisschen in uns entsteht, was nach dem Pflanzenreich hintendiert, wo wir nicht in der Lage sind, gleich dafür zu sorgen, dass das, was als Pflanzenreich in uns entstehen will, herauskommt und draussen sein Reich aufrichtet, in dem Augenblick werden wir krank. So dass man das Wesen der Erkrankungsprozesse darin suchen muss, dass Pflanzen im Menschen anfangen zu wachsen. Sie werden natürlich nicht zu Pflanzen, weil schliesslich für die Lillie das menschliche Innere keine angenehme Umgebung ist. Aber die Tendenz kann durch eine Schwäche der anderen Systeme sich ergeben, dass das Pflanzenreich entsteht, und dann

#SE293-185

wird der Mensch krank. Richten wir daher unseren Blick auf die ganze pflanzliche Umwelt unserer menschlichen Umgebung, so müssen wir uns sagen: In einem gewissen Sinne haben wir in der pflanzlichen Umwelt auch die Bilder unserer sämtlichen Krankheiten. Das ist das merkwürdige Geheimnis im Zusammenhang des Menschen mit der Naturumwelt, dass er nicht nur, wie wir bei anderen Gelegenheiten ausgeführt haben, in den Pflanzen zu sehen hat Bilder seiner Entwicklung bis zur Geschlechtsreife, sondern dass er in den Pflanzen draussen, namentlich insofern diese Pflanzen in sich die Anlage tragen zum Fruchtwerden, die Bilder zu sehen hat seiner Erkrankungsprozesse. Das ist etwas, was vielleicht der Mensch gar nicht gerne hört, weil er selbstverständlich die Pflanzenwelt ästhetisch liebt und weil, wenn die Pflanzenwelt ihr Wesen ausserhalb des Menschen entfaltet, der Mensch mit dieser Ästhetik recht hat. In dem Augenblick aber, wo die Pflanzenwelt innerhalb des Menschen ihr Wesen entfalten will, in dem Augenblick, wo es im Menschen anfangen will zu vegetarisieren, in dem Augenblick wirkt das, was draussen in der farben schönen Pflanzenwelt wirkt, im Menschen als Krankheitsursache. Die Medizin wird dann einmal eine Wissenschaft sein, wenn sie jede einzelne Krankheit in Parallele bringen wird zu irgendeiner Form der Pflanzenwelt. Es ist einmal so, dass, indem der Mensch die Kohlensäure ausatmet, er im Grunde genommen um seines eigenen Daseins willen die ganze Pflanzenwelt fortwährend ausatmet, die in ihm entstehen will. Daher braucht es Ihnen auch nicht verwunderlich zu sein, dass dann, wenn die Pflanze beginnt, über ihr gewöhnliches Pflanzendasein hinauszugehen und Gifte in sich zu erzeugen, dass diese Gifte auch zusammenhängen mit den Gesundheits- und Erkrankungsprozessen des Menschen. Aber es hängt ja auch mit dem normalen Ernährungsprozess zusammen.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Ja, meine lieben Freunde, die Ernährung, die sich ebenso vollzieht im Brust-Rumpfsystem, wenigstens ihrem Ausgangspunkt nach, wie der Atmungsvorgang, sie muss in einer ganz ähnlichen Art betrachtet werden wie die Atmung. Bei der Ernährung nimmt der Mensch auch die Stoffe seiner Umwelt in

#SE293-186

sich auf, aber er lässt sie nicht so, wie sie sind; er verwandelt sie. Er verwandelt sie gerade mit Hilfe des Sauerstoffes der Atmung. Es verbinden sich die Stoffe, die der Mensch durch seine Ernährung aufnimmt, nachdem er sie verwandelt hat, mit dem Sauerstoff. Das sieht so aus wie ein Verbrennungsprozess, und es sieht aus, als ob der Mensch in seinem Inneren fort- während brennen würde. Das sagt auch vielfach die Naturwissenschaft, dass im Menschen ein Verbrennungsprozess wirke. Es ist aber nicht wahr. Es ist kein wirklicher Verbrennungsprozess, was da im Menschen vorgeht, sondern es ist ein Verbrennungsprozess - beachten Sie das wohl, dem der Anfang und das Ende fehlt. Es ist bloß die mittlere Stufe des Verbrennungsprozesses; es fehlt ihm der Anfang und das Ende. Im menschlichen Leibe darf niemals Anfang und Ende des Verbrennungsprozesses vor sich gehen, sondern nur das Mittelstück des Verbrennungsprozesses. Es ist für den Menschen zerstörend, wenn die allerersten Stadien eines Verbrennungsprozesses, wie er in der Fruchtbereitung vor sich geht, im menschlichen Organismus vollzogen werden; zum Beispiel, wenn der Mensch ganz unreifes Obst genießt. Diesen Anfangsprozess, der der Verbrennung ähnlich ist, den kann der Mensch nicht durchmachen. Das gibt es nicht in ihm, das macht ihn krank. Und kann er viel unreifes Obst essen, wie die starken Landleute zum Beispiel, dann muss er schon sehr, sehr viel von Verwandtschaft mit der umgebenden Natur haben, dass er die unreifen Äpfel und Birnen in sich so verdauen kann, wie er das schon von der Sonne reifgekochte Obst verdaut. Also nur den mittleren Prozess kann er mitmachen. Von allen Verbrennungsprozessen kann der Mensch im Ernährungsvorgang nur den mittleren Prozess mitmachen. Wird der Prozess zu seinem Ende getrieben, kommt es dahin, wohin es zum Beispiel das reife Obst draussen bringt, dass es fault, das darf der Mensch nicht mehr mitmachen. Also das Ende darf er auch nicht mitmachen; da muss er vorher die Ernährungsstoffe ausscheiden. Der Mensch vollzieht tatsächlich nicht die Naturprozesse so, wie sie sich in der Umgebung abspielen, sondern er vollzieht nur das Mittelstück; Anfang und Ende kann er nicht in sich vollziehen.

#SE293-187

Und jetzt sehen wir etwas höchst Merkwürdiges. Betrachten Sie die Atmung. Sie ist das Gegenstück zu alledem, was in der Pflanzenwelt draussen vor sich geht. Sie ist gewissermaßen das Anti-Pflanzenreich. Die Atmung des Menschen ist das Anti-Pflanzenreich, und sie verbindet sich innerlich mit dem Ernährungsprozess, der ein Mittelstück zu dem Prozess draussen ist. Sehen Sie, da lebt zweierlei in unserem leiblichen Brust-Rumpfsystem: dieser Anti-Pflanzenprozess, der sich da abspielt durch die Atmung, wirkt immer zusammen mit dem Mittelstück der übrigen Naturprozesse draussen. Das wirkt durcheinander. Da, sehen Sie, hängen zusammen Seele und Leib. Da ist der geheimnisvolle Zusammenhang zwischen Seele und Leib. Indem sich dasjenige, was sich durch den Atmungsprozess abspielt, verbindet mit den übrigen Naturprozessen, deren Ausführung nur in ihrem Mittelstück erfolgt, da verbindet sich das Seelische, das der Anti-Pflanzenprozess ist, mit dem menschlich gewordenen Leiblichen, das immer das Mittelstück ist der Naturprozesse. Die Wissenschaft kann lange nachdenken, welches die Wechselbeziehung zwischen Leib und Seele ist, wenn sie sie nicht sucht in dem geheimnisvollen Zusammenhange zwischen dem seelisch gewordenen Atmen und dem leiblich gewordenen Dasein des Mittelstückes der Naturprozesse. Diese Naturprozesse entstehen im Menschen nicht und vergehen im Menschen nicht.

Ihr Entstehen lässt er ausserhalb; ihr Vergehen darf erst sein, wenn er sie ausgeschieden hat. Der Mensch verbindet sich leiblich nur mit einem mittleren Teil der Naturprozesse, und er durchseelt diese Naturprozesse im Atmungsprozess.

Hier entsteht jenes feine Gewebe von Vorgängen, welches die Zukunftsmedizin, die Zukunftshygiene ganz besonders wird studieren müssen. Die Zukunftshygiene wird sich fragen müssen: Wie wirken im Weltall draussen die verschiedenen Wärmeabstufungen ineinander? Wie wirkt die Wärme beim Übergang von einem kühleren Ort zu einem wärmeren und umgekehrt? Und wie wirkt das, was da draussen wirkt als Wärmevergung, im menschlichen Organismus, wenn er in diesen Wärmevergung hineingestellt ist? - Ein Zusammenspiel von Luft und Wasser findet der Mensch im äußeren Vegetationsprozess.

#SE293-188

Er wird studieren müssen, wie das auf den Menschen wirkt, wenn der Mensch da hineingestellt ist und so weiter. Mit Bezug auf solche Dinge ist die Medizin von heute ein ganz klein wenig im Anfang, aber kaum noch im Anfang. Die Medizin von heute legt zum Beispiel viel grösseren Wert darauf, dass sie, wenn irgend so etwas da ist wie eine Krankheitsform, den Krankheitserreger aus der Bazillen- oder Bakterienform findet. Dann, wenn sie ihn hat, ist sie zufrieden. Es kommt aber viel mehr darauf an, zu erkennen, wie es kommt, dass der Mensch imstande ist, in einem Augenblick seines Lebens ein klein wenig einen Vegetationsprozess in sich zu entwickeln, so dass die Bazillen darin dann einen angenehmen Aufenthaltsort wittern. Es kommt darauf an, dass wir unsere Leibeskonstitution so erhalten, dass für all das vegetabilische Gezücht kein angenehmer Aufenthaltsort mehr da ist; wenn wir das tun, dann werden diese Herrschaften nicht allzugroße Verheerungen bei uns selbst anrichten können.

Nun bleibt uns noch die Frage: Wie stehen nun eigentlich Knochengerüst und Muskeln zum gesamten menschlichen Lebensprozess, wenn wir den Menschen betrachten leiblich in seiner Beziehung zur Außenwelt?

Sehen Sie, da kommen wir auf etwas, was Sie unbedingt begreifen müssen, wenn Sie den Menschen verstehen wollen, worauf aber in der gegenwärtigen Wissenschaft fast gar nicht gesehen wird. Beachten Sie einmal, was geschieht, indem Sie den Arm beugen. Da bewirken Sie ja durch die Muskelanziehung, die den Vorderarm beugt einen ganz maschinellen Vorgang. Stellen Sie sich jetzt vor, das wäre einfach dadurch geschehen, dass Sie zuerst gehabt hätten eine Stellung wie diese (siehe erste Zeichnung).

Sie würden nun ein Band spannen (c) und würden es zusammenrollen; dann würde diese Stange diese Bewegung ausführen (siehe zweite Zeichnung). Es ist eine ganz maschinelle Bewegung. Solche maschinelle Bewegungen führen Sie auch aus, wenn Sie Ihr Knie beugen und auch, wenn Sie gehen. Denn beim Gehen kommt fortwährend die ganze Maschinerie Ihres Leibes in Bewegung, und fortwährend wirken Kräfte. Es

#SE293-189

#Bild s.189

sind vorzugsweise Hebelkräfte, aber es wirken eben Kräfte. Denken Sie sich jetzt einmal, Sie könnten durch irgendeinen kniffligen photographischen Vorgang bewirken, dass, wenn der Mensch geht, vom Menschen nichts photographiert würde, aber all die Kräfte, die er anwendet, photographiert würden. Also die Kräfte, die er anwendet, um das Bein zu heben, es wieder aufzustellen, das andere Bein nachzusetzen. Vom Menschen würde also nichts photographiert als nur die Kräfte. Es würde da zunächst, wenn Sie diese Kräfte sich würden entwickeln sehen, ein Schatten photographiert und beim Gehen sogar ein ganzes Schattenband. Sie sind groß im Irrtum, wenn Sie glauben, dass Sie mit Ihrem Ich in Muskeln und Fleisch leben. Sie leben mit ihrem Ich, auch wenn Sie wachen, nicht in Muskeln und Fleisch, sondern Sie leben mit Ihrem Ich hauptsächlich in diesem Schatten, den Sie da abphotographieren, in den Kräften, durch die Ihr Leib seine Bewegungen ausführt. So grotesk es Ihnen klingt: wenn Sie sich setzen, dann drücken Sie Ihren Rücken an die Stuhllehne an; mit Ihrem Ich leben Sie in der Kraft, die sich in diesem Zusammendrücken entwickelt. Und wenn Sie stehen, leben Sie in der Kraft, mit der Ihre Füße auf die Erde drücken. Sie leben fortwährend in Kräften. Es ist gar nicht wahr, dass wir in unserem sichtbaren Körper mit unserem Ich leben. Wir leben mit unserem Ich in Kräften. Unseren sichtbaren Körper tragen wir nur mit; den schleppen wir nur

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#SE293-190

mit während unseres physischen Erdenlebens bis zum Tode. Wir leben aber auch im wachen Zustand lediglich in einem Krnftleib. Und was tut denn eigentlich dieser Kraftleib? Er setzt sich fortwährend eine sonderbare Aufgabe.

Nicht wahr, indem Sie sich ernähren, nehmen Sie auch auf allerlei mineralische Stoffe. Auch wenn Sie sich nicht stark Ihre Suppe salzen - das Salz ist ja in den Speisen drinnen - nehmen Sie mineralische Stoffe auf. Sie haben auch das Bedürfnis, mineralische Stoffe aufzunehmen. Was tun Sie denn mit diesen mineralischen Stoffen? Ja, sehen Sie, Ihr Kopfsystem kann nicht viel mit diesen mineralischen Stoffen anfangen. Ihr Rumpf-Brust-System auch nicht. Aber Ihr Gliedmassensystem; das verhindert, dass diese mineralischen Stoffe in Ihnen die ihnen eigene Kristallform annehmen. Wenn Sie nicht die Kräfte Ihres Gliedmassensystems entwickeln, so würden Sie, wenn Sie Salz essen, zum Salzwürfel werden. Ihr Gliedmassensystem, das Knochengerüst und das Muskelsystem haben die fortwährende Tendenz, der Mineralbildung der Erde entgegenzuwirken, das heißt, die Minerale aufzulösen. Die Kräfte, die die Mineralien auflösen im Menschen, die kommen vom Gliedmassensystem.

Wenn der Krankheitsprozess über das bloß Vegetative hinausgeht, das heißt, wenn der Körper die Tendenz hat, nicht nur das Pflanzliche in sich beginnen zu lassen, sondern auch den mineralischen Kristallisationsprozess, dann ist eine höhere, sehr zerstörerische Form von Krankheit vorhanden, zum Beispiel Zuckerkrankheit. Dann ist der menschliche Leib nicht in der Lage, aus der Kraft seiner Gliedmassen heraus, die er von der Welt aufnimmt, das Mineral, das er fortwährend auflösen soll, wirklich aufzulösen. Und wenn heute die Menschen gerade jener Krankheitsformen, die vielfach von krankhaftem Mineralisieren im Menschenleibe herrühren, nicht Herr werden können, so rührt das vielfach davon her, dass wir nicht genügend anwenden können, die Gegenmittel gegen diese Erkrankungsform, die wir alle hernehmen müssten aus den Zusammenhängen der Sinnesorgane oder des Gehirns, der Nervenstränge und dergleichen. Wir müssten die Scheinstoffe - ich

#SE293-191

nenne sie aus gewissen Gründen Scheinstoffe -, die in den Sinnesorganen sind, die in Gehirn und Nerven sind, diese zerfallende Materie, die müssten wir in irgendeiner Form verwenden, um solcher Krankheiten Herr zu werden, wie Gicht, Zuckerkrankheit und dergleichen. Auf diesem Gebiete kann erst das wirklich der Menschheit Heilsame erreicht werden, wenn einmal der Zusammenhang des Menschen mit der Natur ganz durchschaut wird von dem Gesichtspunkte aus, den ich Ihnen heute angegeben habe.

Der Leib des Menschen wird auf keine andere Weise erklä-rllich, als indem man zuerst seine Vorgänge, seine Prozesse kennt, indem man weiß, dass der Mensch in sich auflösen muss das Mineral, in sich umkehren muss das Pflanzenreich, über sich hinausführen muss, das heißt, vergeistigen muss das Tierreich. Und alles dasjenige, was der Lehrer wissen soll über die Leibesentwicklung, das hat zur Grundlage eine solche anthropologische, anthroposophische Betrachtung, wie ich sie hier mit Ihnen angestellt habe. Was nun pädagogisch darauf aufgebaut werden kann, das wollen wir morgen weiterbesprechen.

DREIZEHNTER VORTRAG

#TX

Wir können den Menschen in seinem Verhalten zur Außenwelt begreifen und können Einblick gewinnen, wie wir uns zum Kinde bezüglich seines Verhaltens zur Außenwelt verhalten sollen, wenn wir solche Einsichten zugrunde legen, wie wir sie in diesen Vorträgen uns verschafft haben. Es handelt sich nur darum, diese Einsichten in entsprechender Weise im Leben anzuwenden. Bedenken Sie, dass wir geradezu ein zweifaches Verhalten des Menschen zur Außenwelt ins Auge fassen müssen dadurch, dass wir sprechen können von einer ganz entgegengesetzten Gestaltung des Gliedmassenmenschen zum Kopfmenschen.

#Bild s.192

Wir müssen uns die schwierige Vorstellung aneignen, dass wir die Formen des Gliedmassenmenschen nur begreifen, wenn wir uns vorstellen, dass die Kopfformen wie ein Handschuh oder wie ein Strumpf umgestülpt werden. Das, was damit zum Ausdruck kommt, ist von einer großen Bedeutung im ganzen Leben des Menschen. Wenn wir es schematisch hinzeichnen, so ist es so, dass wir uns sagen können: Die Kopfform wird so gebildet, dass sie gewissermaßen von innen nach aussen gedrückt

#SE293-193

wird, dass sie aufgeplustert wird von innen nach aussen. Wenn wir uns die Gliedmassen des Menschen denken, so können wir uns vorstellen, dass sie von aussen nach innen gedrückt werden, durch die Umstülpung - das bedeutet sehr viel im Leben des Menschen - an Ihrer Stirne. Und vergegenwärtigen Sie sich, dass Ihr inneres Menschliches hinstrebt von innen aus nach Ihrer Stirne. Besehen Sie sich Ihre innere Handfläche und besehen Sie sich Ihre innere Fussfläche: es wird auf diese fort- während eine Art von Druck ausgeübt, der gleich ist dem Druck, der auf Ihre Stirne von innen ausgeübt wird, nur in der entgegengesetzten Richtung. Indem Sie also Ihre Handfläche der Außenwelt entgegenhalten, indem Sie Ihre Fusssohlenfläche auf den Boden aufsetzen, strömt von aussen durch diese Sohle dasselbe ein, was von innen strömt gegen die Stirne zu. Das ist eine außerordentlich wichtige Tatsache. Es ist deshalb so wichtig, weil wir dadurch sehen, wie es eigentlich mit dem Geistig-Seelischen im Menschen ist. Dieses Geistig- Seelische, das sehen Sie ja daraus, ist eine Strömung. Es geht eigentlich dieses Geistig-Seelische als Strömung durch den Menschen durch. Und was ist denn der Mensch gegenüber diesem Geistig- Seelischen? Denken Sie sich, ein Wasserstrom fließt hin und wird durch ein Wehr aufgehalten, so dass er sich staut und in sich zurückwellt. So übersprudelt das Geistig-Seelische sich im Menschen. Der Mensch ist ein Stauapparat für das Geistig- Seelische. Es möchte eigentlich ungehindert durch den Menschen durchströmen, aber er hält es zurück und verlangsamt es. Er lässt es in sich aufstauen. Nun ist aber allerdings diese Wirkung, die ich als Strömung bezeichnet habe, eine sehr merkwürdige. Ich habe Ihnen diese Wirkung des Geistig-Seelischen, das da den Menschen durchströmt, als eine Strömung bezeichnet, aber was ist es eigentlich gegenüber der äußeren Leiblichkeit? Es ist ein fortwährendes Aufsaugen des Menschen.

Der Mensch steht der Außenwelt gegenüber. Das GeistigSeelische strebt danach, ihn fortwährend aufzusaugen. Daher blättern wir aussen fortwährend ab, schuppen ab. Und wenn der Geist nicht stark genug ist, müssen wir uns Stücke, wie

#SE293-194

zum Beispiel die Fingernägel, abschneiden, weil der Geist sie, von aussen kommend, saugend zerstören will. Er zerstört alles, und der Leib hält diese Zerstörung des Geistes auf. Und es muss im Menschen ein Gleichgewicht geschaffen werden zwischen dem zerstörenden Geistig-Seelischen und dem fortwährenden Aufbauenden des Leibes. Es ist eingeschoben in diese Strömung das Brust-Bauchsystem. Und das Brust-Bauchsystem ist dasjenige, welches sich entgegenwirft der Zerstörung des eindringenden Geistig-Seelischen und welches von sich aus den Menschen durchdringt mit Materiellem. Daraus aber ersehen Sie, dass die Gliedmassen des Menschen, die hinausragen über das Brust-Bauchsystem, wirklich auch das Geistigste sind, denn da in den Gliedmassen wird noch am wenigsten der Materie erzeugende Prozess im Menschen vorgenommen. Nur dasjenige, was vom Bauch-Brustsystem hineingeschickt wird an Stoffwechselvorgängen in die Glieder, das macht, dass unsere Glieder materiell sind. Unsere Glieder sind in hohem Grade geistig, und sie sind es, welche an unserem Leib zehren, wenn sie sich bewegen. Und der Leib ist darauf angewiesen, in sich dasjenige zu entwickeln, wozu der Mensch eigentlich veranlagt ist von seiner Geburt an. Bewegen sich die Glieder zuwenig, oder bewegen sie sich nicht entsprechend, dann zehren sie nicht genug am Leibe. Das Brust-Bauchsystem ist dann in der glücklichen Lage - in der für es

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

glücklichen Lage -, dass ihm nicht genügend weggezehrt wird von den Gliedern. Das, was es so übrig behält, verwendet es dazu, um überschüssige Materialität im Menschen zu erzeugen. Diese überschüssige Materialität durchdringt dann dasjenige, was im Menschen veranlagt ist von seiner Geburt aus, was er also eigentlich haben sollte zu der Leiblichkeit, weil er als seelisch-geistiges Wesen geboren wird. Es durchdringt das, was er haben sollte, mit etwas, was er nicht haben sollte, was er nur als irdischer Mensch hat materiell, was nicht geistig-seelisch veranlagt ist im wahren Sinne des Wortes; es durchdringt ihn immer mehr und mehr mit Fett. Wenn aber dieses Fett in abnormer Weise eingelagert wird in den Menschen, dann stellt sich ja eigentlich dem geistig-Seelischen Prozess, der als ein Saugprozess, als ein verzehrender

#SE293-195

Prozess eindringt, zuviel entgegen, und dann wird ihm sein Weg erschwert zum Kopfsystem hin. Daher ist es nicht richtig, wenn man den Kindern erlaubt, zuviel fetterzeugende Nahrung zu nehmen. Dadurch wird ihr Kopf abgegliedert vom Geistig-Seelischen. Denn das Fett legt sich in den Weg des Geistig-Seelischen, und der Kopf wird leer. Es handelt sich darum, dass man den Takt entwickelt, so zusammenzuwirken mit der gesamten sozialen Lage des Kindes, dass das Kind in der Tat nicht zu fett wird. Später im Leben hängt ja das Fettwerden von allerlei anderen Dingen ab, aber in der Kindheit hat man es bei nicht abnorm gebildeten, das heißt besonders schwach gebildeten Kindern, die, weil sie schwach sind, leicht fett werden, also bei normal gebildeten Kindern immerhin in der Hand, nachzuhelfen durch eine entsprechende Ernährung gegen das zu starke Fettwerden. Aber man wird diesen Dingen gegenüber nicht die rechte Verantwortlichkeit haben, wenn man nicht ihre ganz große Bedeutung ermisst; wenn man nicht ermisst, dass man in dem Fall, wo man dem Kinde erlaubt, zuviel Fett ansammeln zu lassen, dem Weltenprozess, der etwas vorhat mit dem Menschen, was er zum Ausdruck bringt dadurch, dass er sein Geistig-Seelisches durchströmen lässt durch den Menschen, dass man da diesem Weltenprozess ins Handwerk pfuscht. Man pfuscht tatsächlich dem Weltenprozess ins Handwerk, wenn man das Kind zu fett werden lässt.

Denn, sehen Sie, in diesem Haupt des Menschen, da geschieht etwas höchst Merkwürdiges: indem da sich alles staut im Menschen von dem Geistig-Seelischen, spritzt es zurück wie das Wasser, wenn es an ein Wehr kommt. Das heißt, es spritzt dasjenige, was das Geistig-Seelische von der Materie mitträgt, so wie der Mississippi den Sand, auch im Inneren des Gehirns zurück, so dass da sich überschlagende Strömungen im Gehirn sind, wo das Geistig-Seelische sich staut. Und im zurückschlagen des Materiellen, da fällt im Gehirn fortwährend Materie in sich selbst zusammen. Und wenn Materie, die noch vom Leben durchdrungen ist, in sich selbst zusammenfällt, also so zurückschlägt, wie ich es Ihnen gezeigt habe, dann entsteht

#SE293-196

der Nerv. Der Nerv entsteht immer, wenn vom Geiste durch das Leben getriebene Materie in sich selbst zusammenfällt und im lebendigen Organismus drinnen abstirbt. Deshalb ist der Nerv im lebendigen Organismus drinnen abgestorbene Materie, so dass sich also das Leben verschiebt, sich in sich selbst staut, Materie abbröckelt, zusammenfällt. So entstehen Kanäle im Menschen, die überall hingehen, die ausgefüllt sind von erstorbener Materie, die Nerven; da kann dann das Geistig-Seelische zurücksprudeln in den Menschen. Längs der Nerven sprudelt das Geistig-Seelische durch den Menschen durch, weil das Geistig-Seelische die zerfallende Materie braucht. Es lässt die Materie an der Oberfläche des Menschen zerfallen, bringt sie zum Abschuppen. Dieses Geistig-Seelische lässt sich nur darauf ein, den Menschen zu erfüllen, wenn in ihm die Materie zuerst erstirbt. Längs der materiell erstorbenen Nervenbahnen bewegt sich im Inneren das Geistig-Seelische des Menschen.

Auf diese Weise sieht man hinein in die Art, wie das Geistig-Seelische eigentlich im Menschen arbeitet. Man sieht es herandringen von aussen, saugende, zehrende Tätigkeit entwickelnd. Man sieht es eindringen; man sieht, wie es gestaut wird, wie es zurückbrodelt, wie es die Materie ertötet. Man sieht, wie die Materie zerfällt in den Nerven und dadurch von innen heraus das Geistig-Seelische nun auch an die Haut dringen kann, indem es sich selbst Wege bereitet, durch die es durch kann. Denn durch das, was organisch lebt, geht das Geistig-Seelische nicht durch.

Wie können Sie sich denn also das Organische, das Lebendige vorstellen? Sehen Sie, das Lebendige können Sie sich auch vorstellen wie etwas, was das Geistig-Seelische aufnimmt, was es nicht durchlässt. Das Tote, Materielle, das Mineralische können Sie sich vorstellen wie etwas, was das Geistig-Seelische durchlässt, so dass Sie eine Art Definition des Leiblich-Lebendigen und eine Definition des Knöchern-Nervösen, wie überhaupt des Mineralisch-Materiellen bekommen können: Das Lebendig-Organische ist geistundurchlässig; das Physisch-Tote ist geistdurchlässig. - «Blut ist ein ganz besonderer Saft», denn es ist so gegenüber dem Geiste, wie undurchsichtige Materie

#SE293-197

gegenüber dem Lichte ist; es lässt den Geist nicht durch, es behält ihn in sich. Nervensubstanz ist eigentlich auch eine ganz besondere Substanz. Sie ist wie durchsichtiges Glas gegenüber dem Lichte. Wie durchsichtiges Glas das Licht durchlässt, so lässt materiell physische Materie, auch Nervensubstanz, den Geist durch.

Sehen Sie, da haben Sie den Unterschied zwischen zwei Bestandteilen des Menschen: zwischen dem, was in ihm Mineral ist, was geistdurchlässig ist, und dem, was in ihm mehr tierisch, mehr organisch-lebendig ist, was den Geist aufhält in ihm, was den Geist veranlasst, die Formen hervorzubringen, die den Organismus gestalten.

Nun folgt aber daraus für die Behandlung des Menschen allerlei. Wenn der Mensch, sagen wir, körperlich arbeitet, so hewegt er seine Glieder, das heißt, er schwimmt ganz und gar im Geiste herum. Das ist nicht der Geist, der sich in ihm schon gestaut hat; das ist der Geist, der draussen ist. Ob Sie Holz hacken, ob Sie gehen, wenn Sie nur Ihre Glieder bewegen, indem Sie Ihre Glieder zur Arbeit bewegen, zur nützlichen oder unnützlichen Arbeit bewegen, plätschern Sie fortwährend im Geiste herum, haben es fortwährend mit dem Geiste zu tun. Das ist sehr wichtig. Und wichtig ist ferner, sich zu fragen: Wenn wir nun geistig arbeiten, wenn wir denken oder lesen oder dergleichen, wie ist es dann? - Ja, da haben wir es mit dem Geistig-Seelischen zu tun, das in uns drinnen ist. Da plätschern nicht wir mit unseren Gliedern im Geiste, da arbeitet das Geistig-Seelische in uns und bedient sich fortwährend unseres Leiblichen, das heißt, es kommt ganz in uns in einem leiblich-körperlichen Prozess zum Ausdruck. Da wird fortwährend drinnen durch dieses Stauen Materie in sich zurückgeworfen. Bei der geistigen Arbeit ist unser Leib in einer übermässigen Tätigkeit; bei der körperlichen Arbeit ist dagegen unser Geist in einer übermässigen Tätigkeit. Wir können nicht geistig-seelisch arbeiten, ohne dass wir fortwährend mit unserem Leib innerlich mitarbeiten. Wenn wir körperlich arbeiten, da ist höchstens, indem wir uns durch die Gedanken die Richtung zum Gehen geben, durch die Gedanken orientierend wirken,

#SE293-198

unser Geistig-Seelisches im Inneren beteiligt; aber das Geistig-Seelische von aussen ist beteiligt. Wir arbeiten fortwährend in den Geist der Welt hinein. Wir verbinden uns fortwährend mit dem Geiste der Welt, indem wir körperlich arbeiten. Körperliche Arbeit ist geistig, geistige Arbeit ist leiblich, am und im Menschen. Dieses Paradoxon muss man sich aneignen und es verstehen, dass körperliche Arbeit geistig und geistige Arbeit leiblich ist im Menschen und am Menschen. Der Geist umspült uns, indem wir körperlich arbeiten. Die Materie ist bei uns tätig, rege, indem wir geistig arbeiten.

Diese Dinge muss man wissen in dem Augenblick, wo man verständnisvoll denken will über Arbeit, sei es nun geistige oder leibliche Arbeit, über Erholung und Ermüdung. Man kann nicht verständig denken über Arbeit und Erholung und Ermüdung, wenn man nicht das

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

wirklich verständig durchschaut, was wir eben besprochen haben. Denn denken Sie einmal, meine lieben Freunde, ein Mensch arbeite zuviel mit seinen Gliedern, er arbeitet zuviel körperlich, was wird denn das für eine Folge haben? Das bringt ihn in eine zu große Verwandtschaft mit dem Geiste. Es umspült ihn ja der Geist fortwährend, wenn er körperlich arbeitet. Die Folge davon ist, dass der Geist über den Menschen eine zu große Gewalt gewinnt, der Geist, der von aussen an den Menschen herankommt. Wir machen uns zu geistig, wenn wir zuviel körperlich arbeiten. Von aussen machen wir uns zu geistig. Die Folge davon ist: wir müssen uns zu lange dem Geiste übergeben, das heißt, wir müssen zu lange schlafen. Arbeiten wir zuviel körperlich, so müssen wir zu lange schlafen. Und zu langer Schlaf fördert wiederum zu stark die leibliche Tätigkeit, die vom Brust-Bauch- System ausgeht, die nicht vom Kopfsystem ausgeht. Sie wirkt zu stark das Leben anregend, wir werden zu fiebrig, zu heiss. Das Blut wallt zu sehr in uns, es kann nicht verarbeitet werden in seiner Tätigkeit im Leibe, wenn wir zuviel schlafen. Demnach erzeugen wir die Lust, zuviel zu schlafen, durch übermässige körperliche Arbeit.

Aber die Trägen, die schlafen doch so gerne und schlafen so viel; woher kommt denn das? Ja, das kommt davon her, dass

#SE293-199

der Mensch eigentlich gar nicht die Arbeit unterlassen kann. Er kann sie gar nicht unterlassen. Der Träge hat seinen Schlaf nicht davon, weil er zuwenig arbeitet, denn der Träge muss ja auch den ganzen Tag seine Beine bewegen, und irgendwie fuchelt er doch mit seinen Armen herum. Er tut auch etwas, der Träge; er tut eigentlich, äußerlich angeschaut, gar nicht weniger als der Fleissige, aber er tut es sinnlos. Der Fleissige wendet sich an die Außenwelt; er verbindet mit seinen Tätigkeiten einen Sinn. Und das ist der Unterschied. Sinnloses Sich-Betätigen, wie es der Träge tut, das ist dasjenige, was mehr zum Schl- verleitet, als sinnvolles Sich-Betätigen. Denn sinnvolles Sich-Betätigen lässt uns nicht nur im Geiste herumplätschern, sondern indem wir uns sinnvoll bewegen mit unserer Arbeit, ziehen wir den Geist auch allmählich hinein. Indem wir die Hand ausstrecken zu sinnvoller Arbeit, verbinden wir uns mit dem Geiste, und der Geist braucht wiederum nicht zuviel unbewusst arbeiten im Schlafe, weil wir bewusst mit ihm arbeiten. Also nicht darauf kommt es an, dass der Mensch tätig ist, denn das ist auch der Träge, sondern darauf kommt es an, inwiefern der Mensch sinnvoll tätig ist. Sinnvoll tätig - diese Worte müssen uns auch schon durchdringen, indem wir Erzieher des Kindes werden. Wann ist der Mensch sinnlos tätig? Sinnlos tätig ist er, wenn er nur so tätig ist, wie es sein Leib erfordert. Sinnvoll tätig ist er, wenn er so tätig ist, wie es seine Umgebung erfordert, wie es nicht bloß sein eigener Leib erfordert. Darauf müssen wir beim Kinde Rücksicht nehmen. Wir können auf der einen Seite die äußere Leibestätigkeit des Kindes immer mehr und mehr überführen zu dem, was bloß nach dem Leiblichen hin liegt, nach dem physiologischen Turnen, wo wir bloß den Leib fragen: Welche Bewegungen sollen wir ausführen lassen? - Und wir können die äußere Bewegung des Kindes hinführen zu sinnvollen Bewegungen, zu sinndurchdrungenen Bewegungen, so dass es mit seinen Bewegungen nicht plätschert im Geiste, sondern dem Geiste in seinen Richtungen folgt. Dann entwickeln wir die Leibesbewegungen hinüber nach der Eurythmie. Je mehr wir bloß leiblich turnen lassen, desto mehr verleiten wir das Kind dazu, eine übermässige

#SE293-200

Schlafsucht zu entfalten, eine übermässige Tendenz nach der Verfettung zu entfalten. Je mehr wir abwechseln lassen dieses Hinüberschwingen nach dem Leiblichen - was wir natürlich nicht ganz vernachlässigen dürfen, weil der Mensch im Rhythmus leben muss -, je mehr wir dieses Hinüberschwingen nach dem Leibe wiederum zurückschwingen lassen nach dem sinnvollen Durchdrungensein der Bewegungen wie in der Eurythmie, wo jede Bewegung einen Laut ausdrückt wo jede Bewegung einen Sinn hat: je mehr wir abwechseln lassen das Turnen mit der Eurythmie, desto mehr rufen wir Einklang hervor zwischen dem Schlaf- und Wachbedürfnis; desto normaler erhalten wir von der Willensseite her, von der Aussenseite her das Leben auch des Kindes. dass wir allmählich auch das Turnen bloß sinnlos gemacht haben, zu einer Tätigkeit, die bloß dem Leibe folgt, das war eine Begleiterscheinung des materialistischen Zeitalters. dass wir es gar erhöhen wollen zum Sport, wo wir nicht bloß sinnlose Bewegungen, bedeutungslose, bloß vom Leibe hergenommene Bewegungen sich auswirken lassen, sondern auch noch den Widersinn, den Gegensinn hineinlegen - das entspricht dem Bestreben, den Menschen nicht nur bis zum materiell denkenden Menschen, sondern ihn herunterzuziehen bis zum viehisch empfindenden Menschen. Übertriebene Sporttätigkeit ist praktischer Darwinismus. Theoretischer Darwinismus heißt behaupten, der Mensch stamme vom Tier ab. Praktischer Darwinismus ist Sport und heißt, die Ethik aufstellen, den Menschen wiederum zum Tiere zurückzuführen.

Man muss diese Dinge heute in dieser Radikalität sagen, weil der heutige Erzieher sie verstehen muss, weil er sich nicht bloß zum Erzieher der ihm anvertrauten Kinder machen muss, sondern weil er auch sozial wirken soll, weil er zurückwirken soll auf die ganze Menschheit, damit nicht solche Dinge mehr und mehr aufkommen, welche eigentlich auf die Menschheit nach und nach wirklich vertierend wirken müssen. Das ist nicht falsche Askese, das ist etwas, was aus dem Objektiven der wirklichen Einsicht herausgeholt ist, und was durchaus so wahr ist wie irgendeine andere naturwissenschaftliche Erkenntnis.

#SE293-201

Wie ist es denn mit der geistigen Arbeit? Mit der geistigen Arbeit, also mit Denken, Lesen und so weiter ist es so, dass sie fortwährend begleitet ist von leiblich-körperlicher Tätigkeit, von fortwährendem innerem Zerfall der organischen Materie, von Totwerden der organischen Materie. Wir haben daher, indem wir uns zuviel geistig-seelisch beschäftigen, zerfallende organische Materie in uns. Verbringen wir unseren Tag restlos nur in geiehrter Tätigkeit, so haben wir am Abend zuviel zerfallene Materie in uns, zerfallene organische Materie. Die wirkt in uns. Die stört uns den ruhigen Schlaf. Übertriebene geistig-seelische Arbeit zerstört ebenso den Schlaf, wie übertriebene körperliche Arbeit einen schlaftrunken macht. Aber wenn wir uns zu stark geistig-seelisch anstrengen, wenn wir Schwieriges lesen, so dass wir beim Lesen auch denken müssen - was ja bei den heutigen Menschen nicht gerade beliebt ist -, wenn wir also zuviel denkend lesen wollen, schlafen wir darüber ein. Oder wenn wir nicht dem wasserklaren Geschwafle der Volksredner oder anderer Leute zuhören, die nur das sagen, was man schon weiß sondern wenn wir zuhören denjenigen Leuten, deren Worten man mit seinem Denken folgen muss, weil sie einem etwas sagen, was man noch nicht weiß dann wird man müde und schlaftrunken. Es ist ja eine bekannte Erscheinung, dass die Menschen, wenn sie, weil es

Nun, da ist wiederum ein Zweifaches vorhanden. Wie ein Unterschied ist zwischen der sinnvollen äußeren Tätigkeit und der sinnlosen äußeren Geschäftigkeit, so ist auch ein Unterschied zwischen der mechanisch verlaufenden inneren Denkung und Anschauungstätigkeit und zwischen der fortwährend mit Gefühlen begleiteten inneren Denk- und Anschauungstätigkeit. Wird unsere geistig-seelische Arbeit so getrieben, dass wir fortwährendes Interesse mit ihr verbinden, dann belebt das Interesse,

#SE293-202

belebt die Aufmerksamkeit unsere Brusttätigkeit und lässt die Nerven nicht im Übermasse absterben. Je mehr Sie bloß dahinlesen, je weniger Sie sich bemühen, das Gelesene in sich mit tiefgehendem Interesse aufzunehmen, desto mehr fördern Sie das Absterben Ihrer inneren Materie. Je mehr sie mit Interesse, mit Wärme alles verfolgen, desto mehr fördern Sie die Bluttätigkeit, das Lebendig-erhaltenwerden der Materie, desto mehr verhindern Sie auch, dass Ihnen die geistige Tätigkeit den Schlaf stört. Wenn man dem Examen entgegenbüffeln muss - man kann auch oxsen sagen, je nach dem Klima -, nimmt man eben viel auf gegen das Interesse. Denn würde man nur nach seinem Interesse aufnehmen, dann würde man - nach den heutigen Zeitverhältnissen mindestens - durchfallen. Die Folge ist, dass einem das Büffeln oder Oxsen zum Examen den Schlaf zerstört, dass es in unser normales Menschendasein Unordnung hineinbringt. Das muss insbesondere bei Kindern beachtet werden. Daher ist es bei Kindern am

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

allerbesten, und es wird dem Ideal der Erziehung am meisten entsprechen, wenn wir überhaupt das sich aufstauende Lernen, das immer vor dem Examen getrieben wird, ganz weglassen, das heißt, die Examina ganz weglassen; wenn das Ende des Schuljahres geradeso verläuft wie der Anfang. Wenn wir uns als Lehrer die Verpflichtung auferlegen, uns zu sagen: Wozu soll denn das Kind geprüft werden? Ich habe das Kind ja immer vor Augen gehabt und weiß ganz gut, was es weiß oder nicht weiß. - Natürlich kann das unter den heutigen Verhältnissen vorläufig bloß ein Ideal sein, wie ich Sie überhaupt bitte, nicht Ihre Rebellennatur zu stark nach aussen zu kehren. Kehren Sie zu- nächst dasjenige, was Sie vorzubringen haben gegen unsere gegenwärtige Kultur, wie Stacheln nach innen, damit Sie langsam dahin wirken - denn auf diesem Gebiet können wir nur langsam wirken -, dass die Menschen anders denken lernen, dann werden auch die äußeren sozialen Verhältnisse in andere Formen eintreten, als sie jetzt sind.

Aber man muss alles im Zusammenhang denken. Man muss wissen, dass Eurythmie, von Sinn durchzogene äußere Tätigkeit, Vergeistigen der körperlichen Arbeit, und Interessant-

#SE293-203

machen des Unterrichts in nicht banaler Weise, Beleben - wörtlich genommen -, Beleben, Durchhluten der intellektuellen Arbeit ist.

Wir müssen die Arbeit nach aussen vergeistigen; wir müssen die Arbeit nach innen, die intellektuelle Arbeit, durchbluten! Denken Sie über diese zwei Sätze nach, dann werden Sie sehen, dass der erstere eine bedeutsame erzieherische und auch eine bedeutsame soziale Seite hat; dass der letztere eine bedeutsame erzieherische und auch eine bedeutsame hygienische Seite hat.

VIERZEHNTER VORTRAG

#TX

Wenn wir den Menschen in der Art betrachten, wie wir das bisher zur Ausbildung einer wirklichen pädagogischen Kunst getan haben, dann fällt uns ja durch das Allerverschiedenste auch die äußere leibliche Dreigliederung des Menschen in die Augen. Wir unterscheiden deutlich alles dasjenige, was mit der Kopfbildung, der Kopfgestaltung des Menschen zusammenhängt von dem, was mit der Brustbildung und Rumpfbildung überhaupt zusammenhängt, und wiederum von dem, was mit der Gliedmassenbildung zusammenhängt, wobei wir uns aber allerdings vorzustellen haben, dass die Gliedmassenbildung viel komplizierter ist, als man sich gewöhnlich vorstellt, weil das, was in den Gliedmassen veranlagt ist und, wie wir gesehen haben, eigentlich von aussen nach innen gebildet ist, sich in das Innere des Menschen fortsetzt, und wir daher beim Menschen zu unterscheiden haben dasjenige, was von innen nach aussen gebaut ist und dasjenige, was von aussen nach innen gewissermaßen in den menschlichen Leib hineingeschoben ist.

Wenn wir diese Dreigliederung des menschlichen Leibes ins Auge fassen, dann wird es uns ganz besonders deutlich werden, wie das Haupt, der Kopf des Menschen, ein ganzer Mensch schon ist, ein aus der Tierreihe herausgehobener ganzer Mensch.

Wir haben am Kopfe den eigentlichen Kopf. Wir haben am Kopf den Rumpf: das ist alles dasjenige, was zur Nase gehört. Und wir haben am Kopf den Gliedmassenteil, der sich in die Leibeshöhle fortsetzt: das ist alles dasjenige, was den Mund umschliesst. So dass wir am menschlichen Haupte sehen können, wie da der ganze Mensch leiblich vorhanden ist. Nur ist die Brust des Kopfes schon verkümmert. Sie ist so verkümmert, dass gewissermaßen alles, was zur Nase gehört, nur noch undeutlich erkennen lässt, wie es mit dem Lungenartigen zusammenhängt. Aber es hängt dasjenige, was zur Nase gehört, mit dem Lungenartigen zusammen. Es ist gewissermaßen diese menschliche Nase etwas wie eine metamorphosierte Lunge.

#SE293-205

Sie gestaltet daher auch den Atmungsprozess so um, dass sie ihn mehr nach dem Physischen hin ausbildet. dass Sie die Lunge vielleicht als weniger geistig ansehen als die Nase, das ist ein Irrtum. Die Lunge ist kunstvoller gebaut. Sie ist mehr vom Geistigen, wenigstens vom Seelischen durchdrungen als die Nase, die eigentlich, wenn man die Sache wirklich richtig auffasst, mit einer großen Unverschämtheit sich nach aussen hin in das menschliche Antlitz stellt, während die Lunge ihr Dasein, trotzdem sie seelischer ist als die Nase, viel keuscher verbirgt. Verwandt mit allem, was dem Stoffwechsel, was der Verdauung und Ernährung angehört und sich aus den Gliedmassenkräften in den Menschen herein fortsetzt, verwandt mit alledem ist dasjenige, was zum menschlichen Munde gehört, der ja auch seine Verwandtschaft mit der Ernährung und mit alledem, was zu den menschlichen Gliedmassen gehört, nicht verleugnen kann. So ist das Haupt, der Kopf des Menschen ein ganzer Mensch, bei dem nur das Nichtkopflche verkümmert ist. Brust und Unterleib sind am Kopfe, aber sie sind am Kopfe verkümmert.

Wenn wir im Gegensatz dazu den Gliedmassenmenschen an- sehen, so ist der in alledem, was er uns äußerlich darbietet, in seiner äußerlichen gestaltlichen Bildung im wesentlichen die Umgestaltung der beiden Kinnladen des Menschen, der oberen und unteren Kinnlade. Was unten und oben Ihren Mund einechliesst, das ist, nur verkümmert, dasjenige, was Ihre Beine und Füße und Ihre Arme und Hände sind. Nur müssen Sie sich die Sache richtig gelagert denken. Sie können nun sagen: Wenn ich mir nun vorstelle, dass meine Arme und Hände seien -cre Kinnlade, meine Beine und Füße untere Kinnlade, dann muss ich die Frage aufwerfen: Ja, wohin richtet sich denn dasjoige, was in diesen Kinnladen ausgesprochen ist? Wo beisst es dcnn? Wo ist denn der Mund? - Und da müssen Sie sich die Antwort erteilen: Da, wo Ihr Oberarm auf Ihrem Leib aufsitzt, und da, wo Ihre Oberbeine, die Oberschenkelknochen an Ihm em Leibe aufsitz:en. So dass, wenn Sie sich vorstellen wollen, das sei der menschliche Rumpf (es wird gezeichnet), so

#SE293-206

müssen Sie sich vorstellen, da draussen irgendwo sei das eigentliche Haupt; es öffne nach der oberen Seite den Mund und es öffne nach der unteren Seite den Mund, so dass Sie sich vorstellen können eine merkwürdige Tendenz dieses unsichtbaren Kopfes, der seine Kiefer nach Ihrer Brust und nach Ihrem Bauche hin öffnet.

Was tut denn dieser unsichtbare Kopf? Er frisst Sie ja fortwährend, er sperrt sein Maul gegen Sie auf. Und hier haben Sie in der äußeren Gestalt ein wunderbares Bild des Tatsächlichen.

#Bild s.206

Während der richtige Kopf des Menschen ein leiblich-materieller Kopf ist, ist der Kopf, der zu den Gliedmassen dazugehört, der geistige Kopf. Aber er wird ein Stückchen materiell, damit er fortwährend den Menschen verzehren kann.

Und im Tode, wenn der Mensch stirbt, hat er ihn ganz aufgezehrt. Das ist in der Tat der wunderbare Prozess, dass unsere Gliedmassen so gebaut sind, dass sie uns fortwährend aufessen.

Wir schlüpfen fortwährend mit unserem Organismus in den aufgesperrten Mund unserer Geistigkeit hinein. Das Geistige verlangt von uns fortwährend das Opfer unserer Hingabe. Und auch in unserer Leibesgestaltung ist dieses Opfer unserer Hingabe ausgedrückt. Wir verstehen die menschliche Gestalt nicht, wenn wir nicht dieses Opfer der Hingabe an den Geist schon ausgedrückt finden in der Beziehung der menschlichen Glieder zu dem übrigen menschlichen Leib. So dass wir sagen können: Kopf- und Gliedmassennatur des Menschen sind entgegengesetzt, und die Brust- oder Rumpfnatur des Menschen, die in

#SE293-207

der Mitte liegt, ist in gewisser Beziehung dasjenige, was zwischen diesen beiden Gegensätzen die Waage hält.

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

In der Brust des Menschen ist in der Tat ebensoviel Kopf- wie Gliedmassennatur. Gliedmassennatur und Kopfnatur vermischen sich miteinander in der Brustnatur. Die Brust hat nach oben hin fortwährend die Anlage, Kopf zu werden und nach unten hin fortwährend die Anlage, den entgegengestreckten Gliedmassen, der Außenwelt, sich anzuorganisieren, sich anzupassen, also, mit anderen Worten, Gliedmassennatur zu werden. Der obere Teil der Brustnatur hat fortwährend die Tendenz, Kopf zu werden, der untere Teil hat fortwährend die Tendenz, Gliedmassenmensch zu werden. Also der obere Teil des menschlichen Rumpfes will fortwährend Kopf werden, er kann es nur nicht. Der andere Kopf verhindert ihn daran. Daher bringt er nur fortwährend ein Abbild des Kopfes hervor, man möchte sagen, etwas, was ausmacht den Beginn der Kopfbildung. Können wir nicht deutlich erkennen, wie im oberen Teil der Brustbildung der Ansatz gemacht wird zur Kopfbildung? Ja, da ist der Kehlkopf da, der ja aus der naiven Sprache heraus sogar Kehlkopf genannt wird. Der Kehlkopf des Menschen ist ganz und gar ein verkümmertes Haupt des Menschen, ein Kopf, der nicht ganz Kopf werden kann und der daher seine Kopfesnatur aus- lebt in der menschlichen Sprache. Die menschliche Sprache ist der fortwährend vom Kehlkopf in der Luft unternommene Versuch, Kopf zu werden. Wenn der Kehlkopf versucht, der oberste Teil des Kopfes zu werden, da kommen zum Vorschein diejenigen Laute, welche deutlich zeigen, dass sie am stärksten von der menschlichen Natur zurückgehalten werden. Wenn der menschliche Kehlkopf versucht, Nase zu werden, da kann er nicht Nase werden, weil ihn die wirklich vorhandene Nase daran verhindert. Aber er bringt hervor in der Luft den Versuch, Nase zu werden, in den Nasenlauten. Die vorhandene Nase staut also die Luftnase, die da entstehen will, in den Nasen- lauten. Es ist außerordentlich bedeutungsvoll, wie der Mensch, indem er spricht, fortwährend in der Luft den Versuch macht, Stücke von einem Kopf hervorzubringen, und wie sich wiederum diese Stücke von dem Kopf in welligen Bewegungen fortsetzen,

#SE293-208

die sich dann stauen an dem leiblich ausgebildeten Kopf. Da haben Sie dasjenige, was die menschliche Sprache ist.

Sie werden sich daher nicht wundern, dass in dem Augenblick, wo der Kopf gewissermaßen leiblich fertig geworden ist, so gegen das siebente Jahr hin, mit dem Zahnwechsel dann schon die Gelegenheit geboten ist, den seelischen Kopf, der aus dem Kehlkopf hervorgetrieben wird, mit einer Art von Knochensystem zu durchsetzen. Es muss nur ein seelisches Knochensystem sein. Das tun wir, indem wir nicht mehr bloß wild durch Nachahmung die Sprache entwickeln, sondern indem wir angehalten werden, die Sprache durch das Grammatikalische zu entwickeln. Haben wir doch, meine lieben Freunde, das Bewusstsein, dass wir, wenn das Kind uns zur Volksschule übergeben wird, seelisch bei ihm eine ähnliche Tätigkeit auszuüben haben wie der Leib ausgeübt hat, indem er die zweiten Zähne in diese Organisation hineingetrieben hat! So machen wir fest, aber nur seelisch fest, die Sprachbildung, indem wir in vernünftiger Weise das Grammatikalische hineinbringen: dasjenige, was aus der Sprache hineinwirkt in Schreiben und Lesen. Wir werden zu dem menschlichen Sprechen das richtige Gemütsverhältnis bekommen, wenn wir wissen, dass die Worte, die der Mensch formt, in der Tat veranlagt sind, Haupt zu werden.

Nun, so wie der menschliche Brustteil nach oben die Tendenz hat, Haupt zu werden, so hat er nach unten die Tendenz, Gliedmassen zu werden. So wie dasjenige, was als Sprache aus dem Kehlkopf hervorgeht, ein verfeinerter Kopf ist, ein noch luftig gebliebener Kopf, so ist alles dasjenige, was nach unten von dem Brustwesen des Menschen ausgeht und sich nach den Gliedmassen hin organisiert, vergrößerte Gliedmassen- natur. Verdichtete, vergrößerte Gliedmassennatur ist dasjenige, was die Außenwelt gewissermaßen in den Menschen schiebt.

Und wenn einmal die Naturwissenschaft dazu kommen wird, das Geheimnis zu ergründen, wie Hände und Füße, Arme und Beine vergrößert und mehr nach innen geschoben sind in den Menschen, als sie nach aussen hervortreten, dann wird diese Naturwissenschaft das Rätsel der Sexualität erkundet haben.

#SE293-209

Und dann wird der Mensch erst den richtigen Ton finden, über so etwas zu sprechen. Es ist daher gar nicht zu verwun dern, dass all das Gerede, das heute getrieben wird über die Art, wie sexuelle Aufklärung gepflogen werden soll, ziemlich wesenlos ist. Denn man kann nicht gut dasjenige erklären, was man selber nicht versteht. Was die Wissenschaft der Gegenwart ganz und gar nicht versteht, das ist dasjenige, was nur angedeutet wird, wenn man so den Gliedmassenmenschen im Zusammenhang mit dem Rumpfmenschen charakterisiert, wie ich es eben getan habe. Aber man muss dann wissen, dass eben so, wie man gewissermaßen in den ersten Volksschuljahren dasjenige in das Seelische hineingeschoben hat, was sich in die Zahnatur hineindrängt vor dem siebenten Lebensjahre, so hat man in den letzten Jahren der Volksschule alles dasjenige, was aus der Gliedmassennatur stammt, und was erst nach der Geschlechtsreife voll zum Ausdruck kommt, hineingeschoben in das kindliche Seelenleben.

Und so wie sich anzeigt in der Fähigkeit, Schreiben und Lesen zu lernen in den ersten Schuljahren, das seelische Zahnen, so kündigt sich an in alledem, was Phantasietätigkeit ist und was von innerer Wärme durchzogen ist, alles dasjenige, was die Seele entwickelt am Ende der Volksschuljahre vom zwölften, dreizehnten, vierzehnten und fünfzehnten Lebensjahre an. Da tritt ganz besonders hervor alles dasjenige, was an seelischen Fähigkeiten darauf angewiesen ist, von innerer acelischer Liebe durchströmt zu werden, das heißt also dasjenige, was als Phantasiekraft sich zum Ausdruck bringt. Die Kraft der Phantasie, an sie müssen wir appellieren insbesondere in den letzten Jahren des Volksschulunterrichts. Wir dürfen dem Kinde viel mehr zumuten, wenn es durch das siebente Jahr in die Volksschule eintritt, an Schreiben und Lesen die Intellektualität zu entwickeln, als wir unterlassen dürfen, in die herankommende Urteilskraft - denn die Urteilskraft kommt dann langsam heran vom zwölften Jahr ab - die Phantasie fortwährend hineinzubringen. Die Phantasie des Kindes anregend, so müssen wir an das Kind heranbringen alles dasjenige, was es in diesen Jahren lernen muss; so müssen wir an

#SE293-210

das Kind alles heranbringen, was zum geschichtlichen, zum geographischen Unterricht gehört.

Und auch dann appellieren wir ja eigentlich an die Phantasie, wenn wir zum Beispiel dem Kinde beibringen: Sieh, du hast gesehen die Linse, die Sammellinse, welche das Licht an- sammelt; solch eine Linse hast du in deinem Auge. Du kennst die Dunkelkammer, in der äußere Gegenstände abgebildet werden; solch eine Dunkelkammer ist dein Auge. - Auch da, wenn wir zeigen, wie hineingebaut ist die äußere Welt durch die Sinnesorgane in den menschlichen Organismus, auch da appellieren wir eigentlich an die Phantasie des Kindes. Denn dasjenige, was da hineingebaut ist, es wird ja nur in seiner äußeren Totheit gesehen, wenn wir es aus dem Körper herausnehmen; das können wir ja am lebenden Körper nicht sehen.

Ebenso muss der ganze Unterricht, der dann erteilt wird in Bezug auf Geometrie, sogar in Bezug auf Arithmetik, nicht unterlassen, an die Phantasie zu appellieren. Wir appellieren an die Phantasie, wenn wir uns immer bemühen, so wie wir es versucht haben im praktisch-didaktischen Teil, dem Kinde Flächen nicht nur für den Verstand begreiflich zu machen, sondern die Flächennatur wirklich so begreiflich zu machen, dass das Kind seine Phantasie anwenden muss selbst in der Geometrie und Arithmetik. Deshalb sagte ich gestern, ich wunderte mich, dass niemand darauf gekommen ist, den pythagoreischen Lehrsatz auch so zu erklären, dass er gesagt hätte: Nehmen wir an, da wären drei Kinder. Das eine Kind hat so viel Staub zu blasen, dass das eine der Quadrate mit Staub überdeckt ist; das zweite Kind hat so viel Staub zu blasen, dass das zweite Quadrat mit Staub bedeckt ist und das dritte so viel, dass das kleine Quadrat mit Staub überdeckt ist. Da würde man dann der Phantasie des Kindes nachhelfen, indem man ihm zeigte: die große Fläche, die muss mit so viel Staub bepustet werden, dass der Staub, der zu der kleinsten Fläche und der, der zur grösseren Fläche gehört, ganz gleich ist dem Staub, der in der ersten Fläche ist. Da würde dann, wenn auch nicht mit mathematischer Genauigkeit, aber mit phantasievoller Gestaltung,

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

#SE293-211

das Kind seine Auffasskraft in den ausgepusteten Staub hin- einbringen. Es würde die Fläche verfolgen mit seiner Phantasie. Es würde den pythagoreischen Lehrsatz durch den fliegenden und sich setzenden Staub, der auch noch quadratförmig gepustet werden müsste - das kann natürlich nicht in Wirklichkeit geschehen, die Phantasie muss angestrengt werden -, es würde das Kind mit der Phantasie den pythagoreischen Lehrsatz begreifen.

So muss man fortwährend darauf Rücksicht nehmen, dass ins- besondere in diesen Jahren noch anregend ausgebildet wer- den muss, was, die Phantasie gebärend, von dem Lehrer auf den Schüler übergeht. Der Lehrer muss in sich selber lebendig erhalten den Unterrichtsstoff, muss ihn mit Phantasie durch- dringen. Das kann man nicht anders, als indem man ihn durchdringt mit gefühlsmässigem Willen. Das wirkt manchmal noch in späteren Jahren ganz merkwürdig.

Was gesteigert werden muss in den letzten Volksschulzeiten, was ganz besonders wichtig ist, das ist das Zusammenleben, das ganz zusammenstimmende Leben zwischen dem Lehrer und den Schülern. Daher wird keiner ein guter Volksschullehrer werden, der nicht sich immer wiederum bemüht, phantasievoll seinen ganzen Lehr- Stoff zu gestalten, immer neu und neu seinen Lehrstoff zu ge:alten. Denn in der Tat, es ist so: wenn man dasjenige, was -an einmal phantasievoll gestaltet hat, nach Jahren genau so wiedergibt, dann ist es verstandesmässig eingefroren. Die Phantauic muss notwendig fortwährend lebendig erhalten werden, .omt frieren ihre Produkte verstandesmässig ein.

Das aber wirft ein Licht auf die Art, wie der Lehrer selber sein muss. Er darf in keinem Momente seines Lebens versauern. Und zwei Begriffe gibt es, die nie zusammenpassen, wenn das Leben gedeihen soll, das ist Lehrerberuf und Pedanterie. Wenn jemals im Leben zusammenkommen würden -hrerberuf und Pedanterie, so gäbe diese Ehe ein grösseres Unheil, als sonst irgendwie im Leben entstehen könnte. Ich glaube nicht, meine lieben Freunde, dass man das Absurde anzunehmen hat, dass jemals im Leben sich vereinigt haben Lehrerberuf und Pedanterie!

#SE293-212

Sie sehen daraus auch, dass es eine gewisse innere Moralität des Unterrichtens gibt, eine innere Verpflichtung des Unterrichtens. Ein wahrer kategorischer Imperativ für den Lehrer! Und dieser kategorische Imperativ für den Lehrer ist der: Halte deine Phantasie lebendig. Und wenn du fühlst, dass du pedantisch wirst, dann sage: Pedanterie mag für die anderen Menschen ein Übel sein - für mich ist es eine Schlechtigkeit, eine Unmoral! - Das muss Gesinnung für den Lehrer werden.

Wenn es nicht Gesinnung für den Lehrer wird, dann, meine lieben Freunde, dann müsste eben der Lehrer daran denken, dasjenige, was er für den Lehrerberuf sich erworben hat, für einen anderen Beruf im Leben nach und nach anwenden zu lernen. Natürlich können diese Dinge im Leben nicht dem vollen Ideal gemäss durchgeführt werden, aber man muss das Ideal doch kennen.

Sie werden aber nicht den richtigen Enthusiasmus für diese pädagogische Moral gewinnen, wenn Sie sich nicht durchdringen lassen wiederum von Fundamentalem: von der Erkenntnis, wie schon der Kopf selber ein ganzer Mensch ist, dessen Gliedmassen und Brust nur verkümmert sind; wie jedes Glied des Menschen ein ganzer Mensch ist, nur dass beim Gliedmassenmenschen der Kopf ganz verkümmert ist und im Brustmenschen Kopf und Gliedmassen sich das Gleichgewicht halten. Wenn Sie dieses Fundamentale anwenden, dann bekommen Sie aus diesem Fundamentalen heraus jene innere Kraft, die Ihnen durchdringen kann Ihre pädagogische Moral mit dem nötigen Enthusiasmus.

Dasjenige, was der Mensch als Intellektualität ausbildet, das hat einen starken Hang, träge, faul zu werden. Und es wird am faulsten, wenn der Mensch es nur immer fort und fort speist mit materialistischen Vorstellungen. Es wird aber beflügelt, wenn der Mensch es speist mit aus dem Geiste gewonnenen Vorstellungen. Die bekommen wir aber nur in unsere Seele hinein auf dem Umweg durch die Phantasie.

Was hat die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts gewettert gegen das Hereindringen der Phantasie in das Unterrichtswesen! Wir haben in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts

#SE293-213

solche leuchtende Gestalten wie zum Beispiel Schelling; Menschen, die auch in Pädagogik gesunder gedacht haben. Lesen Sie die schöne, anregende Ausführung Schellings über die Methode des akademischen Studiums - was allerdings nicht für die Volksschule, was für die höhere Schule ist -, worin aber der Geist der Pädagogik von der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts lebt. Er ist dann im Grunde genommen in einer etwas maskierten Form in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts begeistert worden, wo man alles dasjenige verschimpfte, was irgendwie auf dem Umweg durch die Phantasie in die menschliche Seele einziehen will, weil man feige geworden war in Bezug auf das seelische Leben, weil man glaubte, in dem Augenblick, wo man sich irgendwie der Phantasie hingibt, werde man gleich der Unwahrheit in die Arme fallen. Man hatte nicht den Mut, selbständig zu sein, frei zu sein im Denken und dennoch der Wahrheit sich zu vermählen statt der Unwahrheit. Man fürchtete, sich frei zu bewegen im Denken, weil man glaubte, dann würde man gleich die Unwahrheit in seine Seele aufnehmen. So muss der Lehrer zu dem, was ich eben gesagt habe, zu dem phantasievollen Durchdringen seines Unterrichtsstoffes, hinzufügen Mut zur Wahrheit. Ohne diesen Mut zur Wahrheit kommt er mit seinem Willen im Unterrichte, insbesondere bei den grösser gewordenen Kindern, nicht aus. Das, meine lieben Freunde, was sich als Mut zur Wahrheit entwickelt, muss aber auch gepaart sein auf der anderen Seite mit einem starken Verantwortlichkeitsgefühl gegenüber der Wahrheit.

Phantasiebedürfnis, Wahrheitssinn, Verantwortlichkeitsgefühl, das sind die drei Kräfte, die die Nerven der Pädagogik aind. Und wer Pädagogik in sich aufnehmen will, der schreibe sich vor diese Pädagogik als Motto:

Durchdringe dich mit Phantasiefähigkeit,

habe den Mut zur Wahrheit,

schärfe dein Gefühl für seelische Verantwortlichkeit.

ANHANG

Ansprache am Vorabend des Kurses

Stuttgart, 20. August 1919

#TX

Heute Abend soll nur etwas Präliminarisches gesagt werden. Die Waldorfschule muss eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen. Wir müssen mit Umwandlung in allen Dingen rechnen; die ganze soziale Bewegung geht ja zuletzt auf Geistiges zurück (die soziale Bewegung ist zuletzt aufs Geistige zurückgeworfen), und die Schulfrage ist ein Unterglied der großen geistigen brennenden Fragen der Gegenwart. Die Möglichkeit der Waldorfschule muss dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.

Das Gelingen dieser Kulturtat ist in Ihre Hand gegeben. Viel ist damit in Ihre Hand gegeben, um, ein Muster aufstellend, mitzuwirken. Viel hängt davon ab, dass diese Tat gelingt. Die Waldorfschule wird ein praktischer Beweis sein für die Durchschlagskraft der

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

anthroposophischen Weltorientierung. Sie wird eine Einheitsschule sein in dem Sinne, dass sie lediglich darauf Rücksicht nimmt, so zu erziehen und zu unterrichten, wie es der Mensch, wie es die menschliche Gesamtwesenheit erfordert. Alles müssen wir in den Dienst dieses Zieles stellen.

Aber wir haben es nötig, Kompromisse zu schliessen. Kompromisse sind notwendig, denn wir sind noch nicht so weit, um eine wirklich freie Tat zu vollbringen. Schlechte Lehrziele, schlechte Abschlussziele werden uns vom Staat vorgeschrieben. Diese Ziele sind die denkbar schlechtesten, und man wird sich das denkbar Höchste auf sie einbilden. Die Politik, die politische Tätigkeit von jetzt wird sich dadurch äussern, dass sie den Menschen schablonenhaft behandeln wird, dass sie viel weitergehend als jemals versuchen wird, den Menschen in Schablonen einzuspannen. Man wird den Menschen behandeln wie einen Gegenstand, der an Drähten gezogen werden muss und wird sich einbilden, dass das einen denkbar grössten Fortschritt

#SE293-215

bedeutet. Man wird unsachgemäss und möglichst hochmütig solche Dinge einrichten, wie es Erziehungsanstalten sind. Ein Beispiel und Vorgeschmack davon ist die Konstruktion der russischen bolschewistischen Schulen, die eine wahre Begräbnisstätte sind für alles wirkliche Unterrichtswesen. Wir wer- den einem harten Kampf entgegengehen, und müssen doch diese Kulturtat tun.

zwei widersprechende Kräfte sind dabei in Einklang zu bringen. Auf der einen Seite müssen wir wissen, was unsere Ideale sind, und müssen doch noch die Schmiegsamkeit haben, uns anzupassen an das, was weit absteht von unseren Idealen. Wie diese zwei Kräfte in Einklang zu bringen sind, das wird schwierig sein für jeden einzelnen von Ihnen. Das wird nur zu erreichen sein, wenn jeder seine volle Persönlichkeit einsetzt. Jeder muss seine volle Persönlichkeit einsetzen von Anfang an.

Deshalb werden wir die Schule nicht regierungsgemäss, sondern verwaltungsgemäss einrichten und sie republikanisch verwalten. In einer wirklichen Lehrer-Republik werden wir nicht hinter uns haben Ruhekränze, Verordnungen, die vom Rektorat kommen, sondern wir müssen hineinragen (in uns tragen) dasjenige, was uns die Möglichkeit gibt, was jedem von uns die volle Verantwortung gibt für das, was wir zu tun haben. Jeder muss selbst voll verantwortlich sein.

Ersatz für eine Rektoratsleitung wird geschaffen werden können dadurch, dass wir diesen Vorbereitungskurs einrichten und hier dasjenige arbeitend aufnehmen, was die Schule zu einer Einheit macht. Wir werden uns das Einheitliche erarbeiten durch den Kurs, wenn wir recht ernstlich arbeiten.

Für den Kurs ist anzukündigen, dass er enthalten wird: erstens eine fortlaufende Auseinandersetzung über allgemeinpädagogische Fragen; zweitens eine Auseinandersetzung über speziell-methodische Fragen der wichtigsten Unterrichtsgegenstände; drittens eine Art seminaristisches Arbeiten innerhalb dessen, was unsere Lehraufgaben sein werden. Solche Lehraufgaben

#SE293-216

werden wir ausarbeiten und in Disputationsübungen zur Geltung bringen.

An jedem Tag werden wir vormittags das mehr Theoretische haben und nachmittags dann das Seminaristische.

Wir werden also morgen um 9 Uhr beginnen mit der allgemeinen Pädagogik, haben dann um 1/2 11 die speziell-methodische Unterweisung und am Nachmittag von 3 bis 6 Uhr die seminaristischen Übungen.

Wir müssen uns voll bewusst sein, dass eine große Kulturtat nach jeder Richtung hin getan werden soll.

Wir wollen hier in der Waldorfschule keine Weltanschauungsschule einrichten. Die Waldorfschule soll keine Weltanschauungsschule sein, in der wir die Kinder möglichst mit anthroposophischen Dogmen vollstopfen. Wir wollen keine anthroposophische Dogmatik lehren, Anthroposophie ist kein Lehrinhalt, aber wir streben hin auf praktische Handhabung der Anthroposophie. Wir wollen umsetzen dasjenige, was auf anthroposophischem Gebiet gewonnen werden kann, in wirkliche Unterrichtspraxis.

Auf den Lehrinhalt der Anthroposophie wird es viel weniger ankommen als auf die praktische Handhabung dessen, was in pädagogischer Richtung im allgemeinen und im speziell- Methodischen im besonderen aus Anthroposophie werden kann, wie Anthroposophie in Handhabung des Unterrichts übergehen kann.

Die religiöse Unterweisung wird in den Religionsgemein schaften erteilt werden. Die Anthroposophie werden wir nur betätigen in der Methodik des Unterrichts. Wir werden also die Kinder an die Religionslehrer nach den Konfessionen verteilen.

Das ist der andere Teil des Kompromisses. Durch berechnete Kompromisse beschleunigen wir unsere Kulturtat.

Wir müssen uns bewusst sein der großen Aufgaben. Wir dürfen nicht bloß Pädagogen sein sondern wir werden Kulturmenschen im höchsten Grade, im höchsten Sinne des Wortes sein müssen. Wir müssen lebendiges Interesse haben für alles,

#SE293-217

was heute in der Zeit vor sich geht, sonst sind wir für diese Schule schlechte Lehrer. Wir dürfen uns nicht nur einsetzen für unsere besonderen Aufgaben. Wir werden nur dann gute Lehrer sein, wenn wir lebendiges Interesse haben für alles, was in der Welt vorgeht. Durch das Interesse für die Welt müssen wir erst den Enthusiasmus gewinnen, den wir gebrauchen für die Schule und für unsere Arbeitsaufgaben. Dazu sind nötig Elastizität des Geistigen und Hingabe an unsere Aufgabe.

Nur aus dem können wir schöpfen, was heute gewonnen werden kann, wenn Interesse zugewendet wird erstens der großen Not der Zeit, zweitens den großen Aufgaben der Zeit, die man sich beide nicht groß genug vorstellen kann.

ANMERKUNGEN ZU DIESER AUSGABE

(GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe)

#TX

Textgrundlagen: Zur Textgestaltung dieser Ausgabe des Kurses wurden folgende Unterlagen berücksichtigt:

- die Maschinübertragung der stenographischen Nachschrift; das Stenogramm selbst ist nicht mehr vorhanden;
- eine spätere hektographierte Vervielfältigung, die einige Ergänzungen aus den Nachschriften der Teilnehmer enthält;
- die erste Druckauflage 1932, insofern weitere wesentliche Ergänzungen aus den Nachschriften der Teilnehmer aufgenommen worden sind.

In der Gestaltung der Sätze jedoch wurde nach Möglichkeit der ursprüngliche Duktus des gesprochenen Wortes wieder hergestellt.

Die Wandtafelzeichnungen Rudolf Steiners wurden jeweils nach der Kursstunde ausgelöscht. Den Zeichnungen dieser Ausgabe liegen als Vorlage die Nachzeichnungen zugrunde, die sich die Teilnehmer in ihre Notizhefte gemacht hatten.

Notizen und Aufzeichnungen Rudolf Steiners zu den Stuttgarter Lehrerkursen sind abgedruckt in «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 31, Michaeli 1970 (Rudolf Steiner Verlag).

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Werke Rudolf Steiners innerhalb der Gesamtausgabe (GA) werden in den Hinweisen mit der Bibliographie-Nummer angegeben. Siehe auch die Übersicht am Schluss des Bandes.

zu Seite

9 in seiner Ansprache zur Eröffnungstier: am 7. September 1919. Der Wortlaut der Rede ist abgedruckt in «Rudolf Steiner in der Waldorfschule», GA Bibl.-Nr. 298.

18 unserem lieben Herrn Mof: Emil Molt, 1876-1936. Inhaber der Waldorf-Astoria Zigaretten-Fabrik. Als solcher gründete er die Waldorfschule, die zunächst für die Kinder der Angestellten und Arbeiter der Fabrik gedacht war. Er bat Rudolf Steiner, Einrichtung und Leitung der Schule zu übernehmen.

Nach den Dankesworten Rudolf Steiners sagte Emil Molt: «Wenn ich in diesem feierlichen Augenblick das Wort nehmen darf, so geschieht es, um den herzlichsten Dank auszudrücken dafür, dass es mir vergönnt war, diesen Moment hier zu erleben, und dass ich geloben will, was in meiner schwachen Kraft liegt, mitzuwirken an diesem großen Werke, das wir heute beginnen.»

#SE293-220

30 Herbartsche Pädagogik und Psychologie: Johann Friedrich Herbart, 1776-1841. «Allgemeine Pädagogik» (1806); «Lehrbuch zur Psychologie» (1816); «Unriss pädagogischer Vorlesungen» (1835).

31 Cogito, ergo sum: Rene Descartes (Renatus Cartesius), 1596 bis 1650; in: «Iirincipia Philosophiae» (Amsterdam 1644), I, 7 u. 10.

34 Arthur Schopenhauer 1788-1860. «Über das Sehen und die Farben» (1816); «Die Welt als Wille und Vorstellung» (1819).

47 die im Jahre 869 gefallen ist: Aechtes ökumenisches Konzil von 869 in Konstantinopel.

Julius Robert Mayer 1814-1878, Arzt und Naturforscher, stellte 1842 das Gesetz von der Erhaltung der Energie auf. Vgl. «Bemerkungen über die Kräfte der unbelebten Natur» (1842); «Die organische Bewegung in ihrem Zusammenhang mit dem Stoffwechsel» (1845); «Bemerkungen über das mechanische Aequivalent der Wärme» (1851).

49 Plato, 428-348v. Chr. Siehe «Timaios». Herausgegeben von Apelt. Philosophische Bibliothek. Felix Meiner, Leipzig 1922.

50 Lokalzeichen der Lotzeschen Philosophie: Rudolf Hermann Lotze, 1817-1881. «Allgemeine Physiologie des körperlichen Lebens» (1851); «System der Philosophie. I. Logik (1874); 11. Metaphysik» (1879). Die «Lotzeschen Lokalzeichen» werden genannt in seinem Werk «Mikrokosmos. Ideen zur Naturgeschichte und Geschichte der Menschheit. Versuch einer Anthropologie. » Erster Band: 1. Der Leib, 2. Die Seele, 3. Das Leben, (4. Auflage, Leipzig 1894), und zwar im 3. Buch (Das Leben) im 2. Kapitel «Von dem Sitze der Seele» auf den Seiten 347, 349, 358.

60 Eduard von Hartmann, 1842-1906. «Die Philosophie des Unbewussten» 7. Aufl., 2. Bd., Berlin 1876, Schluss des 14. Kap.

61 in meinen allerersten Schriften: Siehe «Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung» (1886), GA Bibl.-Nr. 2; «Wahrheit und Wissenschaft» (1892), GA Bibl.-Nr. 3; «Die Philosophie der Freiheit» (1894), GA Bibl.-Nr. 4.

65 «Theosophie. Einführung in übersinnliche Weiterkenntnis und Menschenbestimmung», GA Bibl.-Nr. 9.

75 Herbart: Siehe Hinweis zu S. 30.

Anatol Wassiljewitsch Lunatscharsky, 1875-1933, russischer Schriftsteller und Politiker. 1917-1929 Volkskommissar für Volksaufklärung.

77 Wenn Sie an das gestern Gesagte denken: Siehe den gleichzeitig gehaltenen Kurs «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 3. Vortrag.

#SE293-221

83 Goethesche Farbenlehre: Siehe «Goethes Naturwissenschaftliche Schriften», herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner in Kürschners «Deutsche National-Literatur» (1883-1897), 5 Bände, Nachdruck Dornach 1975, GA Bibl.-Nr. 1 a-e, Band 111.

88 Franz Brentano, 1838-1917. «Psychologie vom empirischen Standpunkt» (1874); «Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis» (1889). Christoph von Sigwart, 1830-1904. «Logik» (1873/1889-1893).

91 Richard Wagner 1813-1883. «Die Meistersinger von Nürnberg», entstanden 1845-67, 1. Ausgabe Mainz 1862.

Eduard Hanslick, 1825-1904, Musikschriftsteller, «Vom musikalisch Schönen» (1854).

93 Immanuel Kant, 1724-1804, «Kritik der reinen Vernunft» (1781/1786); «Kritik der praktischen Vernunft» (1788); «Kritik der Urteilskraft» (1790).

105 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904/05), GA Bibl.-Nr. 10.

112 Karl Ludwig Michelet, 1801 - 1893. Philosoph.

Eduard Zeller 1814-1908. Theologe und Philosoph.

115 Moriz Benedikt in seiner Psychologie: Moriz Benedikt, 1835 bis 1920. «Die Seelenkunde des Menschen» (1895).

118 Fritz Mauthner 1849-1923. «Beiträge zur Kritik der Sprache» (1901); «Die Sprache» (1907); siehe bes. «Wörterbuch der Philosophie», 1. Bd. (1910), Art. «Geist».

132 in der neuen Auflage zur «Philosophie der Freiheit» nachlesen: Siehe Anhang zur Auflage von 1918.

138 Ich habe gestern die Kugelform für den Kopf die Mondform für die Brust, die Linienform für die Gliedmassen angewendet: Siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 7. Vortrag.

142 Alle Menschen sind sterblich: Siehe z. B. Theodor Elsenhans, «Psychologie und Logik», Berlin und Leipzig 1914, Kap. «Die Schlüsse», §51, 5. 103.

145 Hermann Bahr, 1863-1934, österr. Schriftsteller und Kritiker.

147 wenn Sie ne beneinanderstellen Tintenfisch, Maus und Menschen: siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 7. Vortrag, und «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», GA Bibl.-Nr. 295, 8. Seminarbesprechung.

#SE293-222

149 Ich habe darauf Rücksicht genommen, indem ich Ihnen zwei Lesestücke vorgeführt habe: Siehe «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», GA Bibl.-Nr. 295, 6. Besprechung.

152 Wir haben dann darauf aufmerksam gemacht: Siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 7. Vortrag.

154 dass angesetzt sind an den Schädel die Knochen der hinteren und vorderen Kinnlade: Diese Fassung geht auf den Wortlaut der Nachschrift zurück. Vom Gesichtspunkt der embryologischen Entwicklung aus betrachtet, zeigt sich, dass der Unterkiefer, der aus

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

einem dem Kiemenbogen verwandten Teil entsteht, sich von vorne (unten) nach hinten (aufwärts) bildet; der Oberkiefer hat die Tendenz, von seitlich (hinten) nach vorne sich zu bilden.

157 auch in den anderen Vorträgen: Siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl. -Nr. 294, 7. Vortrag.

165 Ich habe Ihnen in anderem Zusammenhange gesagt: Siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 8. Vortrag.

173 Ich habe das von anderen Gesichtspunkten aus schon ausgeführt: Siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 1. und 15. Vortrag.

175 Riren: Dialektwort für einen lang und schmal aufschliessenden Menschen.

185 wie wir bei anderen Gelegenheiten ausgeführt haben: Siehe 11. Seminarbesprechung in GA Bibl.-Nr. 295.

210 wie wir es versucht haben im praktisch-didaktischen Teil: Siehe «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA Bibl.-Nr. 294, 10. Vortrag und 10. Seminarbesprechung.

213 Friedrich Wilhelm Schelling, 1775-1854. «Vorlesungen über die Methode des akademischen Studiums» (1803/1830).

214 Die Ansprache wurde am Begrüssungsabend für die Teilnehmer der pädagogischen Kurse gehalten. Die Ansprache wurde nicht mitstenographiert. Der Text wurde auf Grund von Notizen einiger Teilnehmer durch Erich Gabert redigiert.

Der Wortlaut ist keinesfalls als authentisch zu betrachten.

Anwesend waren: Herr und Frau Molt, Herr Baumann, Pastor Geyer, Herbert Hahn, Fräulein Herrmann, Fräulein Dr. C. von Heydebrand, Frau Koegel, Herr Rudolf Meyer, Fräulein von Mirbach, Herr Oehlschlegel, Herr Stockmeyer und Herr R. Treichler.

Bei den Kursen waren ausser den bereits erwähnten Persönlichkeiten anwesend:

#SE293-223

Frau Marie Steiner, Fräulein Dolfus, Fräulein Lang, Dr. med. L. Noll und Fräulein Mieta Wa1ler. (Evtl. Dr. Heisler?)

Als Gäste waren eingeladen und nahmen teil: Herr A. Körner aus Nürnberg, Fräulein Kieser aus Heilbronn, Herr Dr. W. J. Stein und Herr A. Strakosch aus Wien und Herr Wolfer, weil sie spezielles Interesse hatten und an anderen Orten ähnliches errichten wollten. (Drei der Genannten wurden dann Waldorflehrer.)

LITERATURHINWEIS

(GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe)

#TX

Zur Weiterführung und Vertiefung der Darstellungen des vorliegenden Bandes sei auf folgende Ausgaben von Rudolf Steiner verwiesen:

Schriften

Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung (1904). GA Bibl.-Nr. 9 (Taschenbuch tb 615).

Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (1904/08) GA Bibl.-Nr. 10 (Taschenbuch tb 600)

Von Seelenrätseln (1917). GA Bibl.-Nr. 21 (Taschenbuch tb 637)

Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (1919). GA Bibl.-Nr. 23 (Taschenbuch tb 606)

Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.

Sonderdruck 1978, innerhalb der GA in «Luzifer-Gnosis 1903-1908», GA Bibl.-Nr. 34.

Vorträge

Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches. Vierzehn Vorträge und ein Schlusswort. Stuttgart 21. August bis 2. September 1919. GA Bibl.-Nr. 294 (Taschenbuch tb 618)

Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge. Fünfzehn Seminarbesprechungen und drei Lehrplanvorträge. Stuttgart 21. August bis 6. September 1919. GA Bibl.-Nr. 295 (Taschenbuch tb 639)

Geisteswissenschaftliche Menschenkunde. Neunzehn Vorträge, Berlin 19. Oktober 1908 bis 17. Juni 1909. GA Bibl.-Nr. 107

Anthroposophie - Psychosophie - Pneumatosophie. Zwölf Vorträge, Berlin 23.-27. Oktober 1909, 1.4. November 1910, 12.-16. Dezember 1911. GA Bibl.-Nr. 115

Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen.

Siebzehn Vorträge, Stuttgart 21. April bis 28. September 1919. GA Bibl.-Nr. 192

Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs. Dreizehn Vorträge, Stuttgart 3.-15. Oktober 1922. GA Bibl.-Nr. 217

#SE293-225

Die Erziehungsfrage als soziale Frage. Sechs Vorträge, Dornach 9.-17. August 1919. GA Bibl.-Nr. 296

Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft. Vierzehn Vorträge, Basel 20. April bis 11. Mai 1920. GA Bibl.-Nr. 301

Menschenkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Acht Vorträge, Stuttgart 12.-19. Juni 1921. GA Bibl.-Nr. 302

Erziehung und Unterricht aus Menschenkenntnis: Meditativ erarbeitete Menschenkunde. Vier Vorträge, Stuttgart 15.-22. September 1920- Erziehungsfragen im Reifealter Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts. Zwei Vorträge, Stuttgart 21./22. Juni 1922 - Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes. Drei Vorträge, Stuttgart 15./16. Oktober 1923. GA Bibl.-Nr. 302a

Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens. Sechzehn Vorträge und drei Fragenbeantwortungen. Dornach 23. Dezember 1921 bis 7. Januar 1922. GA Bibl.-Nr. 303 (Taschenbuch tb 648)

Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Dreizehn Vorträge und zwei Ansprachen, Oxford 16.-29. August 1922. GA Bibl.-Nr. 305

Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen. Acht Vorträge, Fragenbeantwortungen und eine Ansprache, Dornach 15.- 22. April 1923. GA Bibl.-Nr. 306

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung. Vierzehn Vorträge, drei Diskussionen und zwei Ansprachen, 11 Tage 5.-17. August 1923. GA Bibl.-Nr. 307

Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens. Fünf Vorträge, Stuttgart 8.-11. April 1924. GA Bibl.-Nr. 308

Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen. Fünf Vorträge, eine Ansprache und drei Fragenbeantwortungen, Bern 13.-17. April 1924. GABibl.-Nr. 309

Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik. Neun Vorträge und ein Schlusswort, Annheim 17.-24. Juli 1924. GA Bibl. -NL 310

Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit. Sieben Vorträge und eine Fragebeantwortung, Torquay 12.-20. August 1924. GABibl.-NL311

Heilpädagogischer Kursus. Zwölf Vorträge, Dornach 25. Juni bis 7. Juli 1924. GA Bibl.-NL 317

#SE293-227

#TI

RUDOLF STEINER - LEBEN UND WERK

#TX

Das Lebenswerk, welches Rudolf Steiner der Nachwelt hinterlassen hat, dürfte nach Gehalt und Umfang innerhalb der Kulturwelt wohl ohne Beispiel dastehen. Seine Schriften - die Werke und Aufsätze - bilden die Grundlage für das, was er im Laufe seines Lebens in Vorträgen und Kursen seinen Zuhörern als «anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft» von immer neuen Aspekten aus darstellte und ausführte. Der grösste Teil dieser rund sechstausend Vorträge ist in Nachschriften erhalten geblieben. Daneben entfaltete er auch auf künstlerischem Gebiet eine große Tätigkeit, welche ihren Höhepunkt in der Errichtung des ersten Goetheanumbaus in Dornach fand. So liegen eine große Anzahl malerischer, plastischer und architektonischer Arbeiten, Entwürfe und Skizzen von seiner Hand vor. Die durch ihn gegebenen Anregungen für die Erneuerung zahlreicher Lebensgebiete beginnen in der gegenwärtigen Zeit vermehrte Beachtung zu finden.

Seit dem Jahre 1956 wird durch die «Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung» an der Herausgabe der «Rudolf Steiner Gesamtausgabe» gearbeitet, die einen Umfang von etwa 330 Bänden erhalten wird. In den beiden ersten Abteilungen erscheinen die Schriften und das Vortragswerk, während in einer dritten Abteilung das künstlerische Werk in geeigneter Form zur Wiedergabe gelangt.

Einen systematischen Überblick über das Gesamtwerk gibt der Band

Chronologischer Lebensabriss

(zugleich Übersicht über die geschriebenen Werke)

1861 Am 27. Februar wird Rudolf Steiner in Kraljevec (damals Österreich-Ungarn, heute Jugoslawien) als Sohn eines Beamten der österreichischen Südbahn geboren. Seine Eltern stammen aus Niederösterreich. Er verlebte seine Kindheit und Jugend an verschiedenen Orten Österreichs.

1872 Besuch der Realschule in Wiener-Neustadt bis zum Abitur 1879.

#SE293-228

1879 Studium an der Wiener Technischen Hochschule: Mathematik und Naturwissenschaft, zugleich Literatur, Philosophie und Geschichte. Grundlegendes Goethe-Studium.

1882 Erste schriftstellerische Tätigkeit.

1882-1897 Herausgabe von Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften in Kürschners «Deutsche National-Litteratur», fünf Bände (Bibl.-Nr. 1 a-e). Eine selbständige Ausgabe der Einleitungen erschien 1925 unter dem Titel Goethes Naturwissenschaftliche Schriften (Bibl.-NL 1).

1884-1890 Privatlehrer bei einer Wiener Familie.

1886 Berufung zur Mitarbeit bei der Herausgabe der großen «Sophien-Ausgabe» von Goethes Werken.

Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung mit besonderer Rücksicht auf Schiller (Bibl.Nr. 2).

1888 Herausgabe der «Deutschen Wochenschrift», Wien (Aufsätze daraus in Bibl.-Nr. 31). Vortrag im Wiener GoetheVerein: Goethe als Vater einer neuen Ästhetik (in Bibl. - Nr. 30).

1890-1897 Weimar. Mitarbeit am Goethe- und Schiller-Archiv. Herausgeber von Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften.

1891 Promotion zum Doktor der Philosophie an der Universität Rostock. 1892 erscheint die erweiterte Dissertation: Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer «Philosophie der Freiheit» (Bibl.-Nr. 3).

1894 Die Philosophie der Freiheit Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Seelische Beobachtungsergebnisse nach naturwissenschaftlicher Methode (Bibl.-Nr. 4).

1895 Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit (Bibl. - Nr. 5).

1897 Goethes Weltanschauung (Bibl. -NL 6)

Uebersiedlung nach Berlin. Herausgabe des «Magazin für Literatur» und der «Dramaturgischen Blätter» zusammen mit O. E. Hartleben. (Aufsätze daraus in Bibl.-Nr. 29-32). Wirksamkeit in der «Freien literarischen Gesellschaft», der «Freien dramatischen Gesellschaft», im «Giordano Bruno-Bund», im Kreis der «Kommenden» u. a.

1899-1904 Lehrtätigkeit an der von W. Liebknecht gegründeten Berliner «Arbeiter-Bildungsschule».

#SE293-229

1900/01 Welt- und Lebensanschauungen im 19. Jahrhundert, 1914 erweitert zu: Die Rätsel der Philosophie (Bibl.-Nr. 18).

Beginn der anthroposophischen Vortragstätigkeit auf Einladung der Theosophischen Gesellschaft in Berlin. Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens (Bibl.-Nr. 7).

1902-1912 Aufbau der Anthroposophie. Regelmässige öffentliche Vortragstätigkeit in Berlin und ausgedehnte Vortragsreisen in ganz Europa. Marie von Sivers (ab 1914 Marie Steiner) wird seine ständige Mitarbeiterin.

1902 Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums (Bibl.-Nr. 8).

1903 Begründung und Herausgabe der Zeitschrift «Luzifer», später

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

«Lucifer-Gnosis» (Aufsätze in Bibl.-NL 34).

1904 Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung (Bibl.-Nr. 9).

1904/05 Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (Bibl.-Nr. 10). Aus der Akasha-Chronik (Bibl.-Nr. 11). Die Stufen der höheren Erkenntnis (Bibl.-Nr. 12).

1910 Die Geheimwissenschaft im Umriss (Bibl.-Nr. 13).

1910-1913 In München werden die Vier Mysteriendramen (Bibl.-Nr.14) uraufgeführt.

1911 Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit (Bibl. - Nr. 15).

1912 Anthroposophischer Seelenkalender. Wochensprüche (in Bibl.-NL 40, und selbständige Ausgaben). Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen (Bibl.-Nr. 16).

1913 Trennung von der Theosophischen und Begründung der Anthroposophischen Gesellschaft.

Die Schwelle der geistigen Welt (Bibl.-Nr. 17).

1913-1923 Errichtung des in Holz als Doppelkuppelbau gestalteten ersten Goetheanum in Dornach/Schwet.

1914-1923 Dornach und Berlin. In Vorträgen und Kursen in ganz Europa gibt Rudolf Steiner Anregungen für eine Erneuerung auf vielen Lebensgebieten: Kunst, Pädagogik, Naturwissenschaften, soziales Leben, Medizin, Theologie. Weiterbildung der 1912 inaugurierten neuen Bewegungskunst «Eurythmie».

#SE293-230

1914 Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt (Bibl.-Nr. 18).

1916-1918 Vom Menschenrätsel (Bibl.-Nr. 20). Von Seelenrätseln (Bibl.Nr. 21). Goethes Geistesart in ihrer Offenbarung durch seinen «Faust» und durch das «Märchen von der Schlange und der Lilie» (Bibl.-Nr. 22).

1919 Rudolf Steiner vertritt den Gedanken einer «Dreigliederung des sozialen Organismus» in Aufsätzen und Vorträgen, vor allem im süddeutschen Raum. Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (Bibl.-Nr. 23). Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus (Bibl.-Nr. 24). Im Herbst wird in Stuttgart die «Freie Waldorfschule» begründet, die Rudolf Steiner bis zu seinem Tode leitet.

1920 Beginnend mit dem Ersten anthroposophischen Hochschulkurs finden im noch nicht vollendeten Goetheanum fortan regelmässig künstlerische und Vortragsveranstaltungen statt.

1921 Begründung der Wochenschrift «Das Goetheanum» mit regelmässigen Aufsätzen und Beiträgen Rudolf Steiners (in Bibl.-Nr. 36).

1922 Kosmologie, Religion und Philosophie (Bibl.-Nr. 25).

In der Silvesternacht 1922/23 wird der Goetheanumbau durch Brand vernichtet. Für einen neuen in Beton konzipierten Bau kann Rudolf Steiner in der Folge nur noch ein erstes Aussenmodell schaffen.

1923 Unausgesetzte Vortragstätigkeit, verbunden mit Reisen. Zu Weihnachten 1923 Neubegründung der «Anthroposophischen Gesellschaft» als «Allgemeine Anthroposophische Gesellschaft» unter der Leitung Rudolf Steiners.

1923-1925 Rudolf Steiner schreibt in wöchentlichen Folgen seine unvollendet gebliebene Selbstbiographie Mein Lebensgang (Bibl. - NL 28) sowie Anthroposophische Leitsätze (Bibl.-Nr. 26), und arbeitet mit Dr. Ita Wegman an dem Buch Grundlegendes für eine Erweiterung der Hellkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen (Bibl.-Nr. 27).

1924 Steigerung der Vortragstätigkeit. Daneben zahlreiche Fachkurse. Letzte Vortragsreisen in Europa. Am 28. September letzte Ansprache zu den Mitgliedern. Beginn des Krankenlagers.

1925 Am 30. März stirbt Rudolf Steiner in Dornach.

#SE293-231

#TI

RUDOLF STEINER GESAMTAUSGABE

Überblick über das literarische und künstlerische Werk

#TX

Erste Abteilung: Die Schriften

I. Werke

Goethes Naturwissenschaftliche Schriften, eingeleitet und kommentiert von R. Steiner, 5 Bände (Bibl.-Nr. 1 a-e); separate Ausgabe der Einleitungen (Bibl.-Nr. 1)

Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung (Bibl.-Nr.2)

Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer «Philosophie der Freiheit» (Bibl.-Nr. 3)

Die Philosophie der Freiheit (Bibl.-Nr. 4)

Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit (Bibl.-Nr. 5)

Goethes Weltanschauung (Bibl.-NL 6)

Die Mystik im Aufgange des neuzeitlichen Geisteslebens und ihr Verhältnis zur modernen Weltanschauung (Bibl. -Nr.7)

Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums (Bibl.-Nr. 8)

Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung (Bibl. -NL 9)

Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (Bibl. -Nr.10) Aus der Akasha-Chronik (Bibl.-Nr. 11)

Die Stufen der höheren Erkenntnis (Bibl. -Nr.12)

Die Geheimwissenschaft im Umriss (Bibl. -Nr.13)

vier Mysteriendramen: Die Pforte der Einweihung - Die Prüfung der Seele - Der Hüter der Schwelle - Der Seelen Erwachen (Bibl. -Nr.14)

Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit (Bibl. -Nr.15)

Anthroposophischer Seelenkalender (in Bibl.-Nr. 40)

Ein Weg zur Selbsterkenntnis des Menschen (Bibl. -Nr. 16)

Rudolf Steiner: GA 293 Allgemeine Menschenkunde

Die Schwelle der geistigen Welt (Bibl. -Nr.17)

Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriss dargestellt (Bibl.- Nr. 18)

Vom Menschenrätsel (Bibl.-Nr. 20)

Von Seelenrätseln (Bibl.-Nr. 21)

Goethes Geistesart in ihrer Offenbarung durch seinen «Faust» und durch das «Märchen von der Schlange und der Liie» (Bibl.-Nr. 22)

Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft (Bibl.-Nr. 23)

Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921 (Bibl.-Nr. 24)

Kosmologie, Religion und Philosophie (Bibl. -Nr.25)

#SE293-232

Anthroposophische Leitsätze (Bibl. -Nr.26)

Grundlegendes für eine Erweiterung der Heilkunst nach geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen. Von Dr. Rudolf Steiner und Dr. Ita Wegman (Bibl. -NL 27)

Mein Lebensgang (Bibl.-Nr. 28)

II. Gesammelte Aufsätze

Gesammelte Aufsätze zur Dramaturgie 1889-1900 (Bibl. -Nr.29)

Methodische Grundlagen der Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde 1884- 1901 (Bibl. -Nr.30)

Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887-1901 (Bibl. - Nr. 31)

Gesammelte Aufsätze zur Literatur 1886-1902 (Bibl.-Nr. 32)

Biographien und biographische Skizzen 1894-1905 (Bibl.-Nr. 33)

Luzifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus der Zeitschrift «Luzifer» und «Lucifer-Gnosis» 1903-1908 (Bibl. - Nr. 34)

Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904-1918 (Bibl.-Nr. 35)

Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift «Das Goetheanum» 1921- 1925 (Bibl. -Nr.36)

III. Veröffentlichungen aus dem Nachlass

Briefe - Wahrspruchworte - Bühnenbearbeitungen - Entwürfe zu den Vier Mysteriendramen 1910-1913 - Anthroposophie. Ein Fragment aus dem Jahre 1910 - Gesammelte Skizzen und Fragmente - Aus Notizbüchern und -blättern (Bibl.-Nrn. 38-47)

Zweite Abteilung: Das Vortragswerk

I. Öffentliche Vorträge

Die Berliner öffentlichen Vortragsreihen («Architektenhaus-Vorträge») 1903/04 bis 1917/18 (Bibl.-Nrn. 51-67)

Öffentliche Vorträge, Vortragsreihen und Hochschulkurse an anderen Orten Europas 1906-1924 (Bibl.-Nrn. 68-84)

#SE293-233

II. Vorträge vor Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft

Vorträge und Vortragszyklen allgemein-anthroposophischen Inhalts - Evangelien-Betrachtungen - Christologie - Geisteswissenschaftliche Menschenkunde - Kosmische und menschliche Geschichte - Die geistigen Hintergründe der sozialen Frage - Der Mensch in seinem Zusammenhang mit dem Kosmos - Karma-Betrachtungen (Bibl. -Nrn. 91-244)

Vorträge und Schriften zur Geschichte der anthroposophischen Bewegung und der Anthroposophischen Gesellschaft (Bibl.-Nrn. 251-263)

III. Vorträge und Kurse zu einzelnen Lebens gebieten

Vorträge über Kunst: Allgemein-Künstlerisches - Eurythmie - Sprachgestaltung und Dramatische Kunst - Musik - Bildende Künste - Kunstgeschichte (Bibl.-Nrn. 271-292)

Vorträge über Erziehung (Bibl.-Nrn. 293-311)

Vorträge über Medizin (Bibl. -Nrn. 312-319)

Vorträge über Naturwissenschaft (Bibl.-Nm. 320-327)

Vorträge über das soziale Leben und die Dreigliederung des sozialen Organismus (Bibl. -Nrn. 328-341)

Vorträge für die Arbeiter am Goetheanumbau (Bibl. -Nrn. 347-354)

Dritte Abteilung: Das künstlerische Werk

Reproduktionen und Veröffentlichungen aus dem künstlerischen Nachlass

Originalgetreue Wiedergaben von malerischen und graphischen Entwürfen und Skizzen Rudolf Steiners in Kunstmappen oder als Einzelblätter; Entwürfe für die Malerei des Ersten Goetheanum - Schulungsskizzen für Maler - Programmbilder für Eurythmie-Aufführungen - Eurythmieformen - Entwürfe zu den Eurythmiefiguren, u. a.

Die Bände der Rudolf Steiner Gesamtausgabe sind innerhalb einzelner Gruppen einheitlich ausgestattet. Jeder Band ist einzeln erhältlich. Ausführliche Verzeichnisse können beim Verlag angefordert werden.

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=183:ga-293-allgemeine-menschenkunde&Itemid=14&layout=default

GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

#	Beitragstitel
1	ERSTER VORTRAG Stuttgart, 21. August 1919
2	ZWEITER VORTRAG Stuttgart, 22. August 1919
3	DRITTER VORTRAG Stuttgart, 23. August 1919
4	VIERTER VORTRAG Stuttgart, 25. August 1919
5	FÜNFTER VORTRAG Stuttgart, 26. August 1919
6	SECHSTER VORTRAG Stuttgart, 27. August 1919
7	SIEBENTER VORTRAG Stuttgart, 28. August 1919
8	ACHTER VORTRAG Stuttgart, 29. August 1919
9	NEUNTER VORTRAG Stuttgart, 30. August 1919
10	ZEHNTER VORTRAG Stuttgart, 1. September 1919
11	ELFTER VORTRAG Stuttgart, 2. September 1919
12	ZWÖLFTER VORTRAG Stuttgart, 3. September 1919
13	DREIZEHNTER VORTRAG Stuttgart, 4. September 1919
14	VIERZEHNTER VORTRAG Stuttgart, 5. September 1919
15	SCHLUSSWORTE Stuttgart, 6. September 1919
16	HINWEISE

ERSTER VORTRAG

Stuttgart, 21. August 1919

Meine lieben Freunde, wir werden trennen müssen die Vorträge, die wir in diesen Kurs einbeziehen wollen, in die allgemein-pädagogischen und in diese mehr speziell methodisch-didaktischen. Auch zu diesen Vorträgen möchte ich eine Art von Einleitung sprechen, denn auch in der eigentlichen Methode, die wir anzuwenden haben, werden wir uns in aller Bescheidenheit unterscheiden müssen von den Methoden, die sich heute aus ganz andern Voraussetzungen herausgebildet haben, als denjenigen, die wir machen müssen. Wahrhaftig nicht deshalb werden sich die Methoden, die wir anwenden, von denjenigen unterscheiden, die bisher eingehalten worden sind, weil wir aus Eigensinn etwas Neues oder Anderes haben wollen, sondern weil wir aus den Aufgaben unseres besonderen Zeitalters werden erkennen sollen, wie eben der Unterricht wird verlaufen müssen für die Menschheit, wenn sie ihren Entwicklungsimpulsen, die ihr einmal von der allgemeinen Welten-ordnung vorgeschrieben sind, in der Zukunft wird entsprechen sollen.

Wir werden vor allen Dingen einmal in der Handhabung der Methode uns bewußt sein müssen, daß wir es mit einer Harmonisierung gewissermaßen des oberen Menschen, des Geist-Seelenmenschen, mit dem körperleiblichen Menschen, mit dem unteren Menschen zu tun haben werden. Sie werden ja die Unterrichtsgegenstände nicht so zu verwenden haben, wie sie bisher verwendet worden sind. Sie werden sie gewissermaßen als Mittel zu verwenden haben, um die Seelen- und Körperkräfte des Menschen in der rechten Weise zur Entwicklung zu bringen. Daher wird es sich für Sie nicht handeln um die Über-lieferung eines Wissensstoffes als solchen, sondern um die Handhabung dieses Wissensstoffes zur Entwicklung der menschlichen Fähigkeiten. Da werden Sie vor allen Dingen unterscheiden müssen zwischen jenem Wissensstoff, der eigentlich auf Konvention beruht, auf menschlicher Übereinkunft - wenn das auch nicht ganz genau und deutlich gesprochen ist -, und demjenigen Wissensstoff, der auf der Erkenntnis der allgemeinen Menschennatur beruht.

Betrachten Sie nur äußerlich, wenn Sie heute dem Kinde Lesen und Schreiben beibringen, wie dieses Lesen und Schreiben eigentlich in der allgemeinen Kultur drinnensteht. Wir lesen, aber die Kunst des Lesens hat sich ja im Laufe der Kulturentwicklung herausgebildet. Die Buchstabenformen, die entstanden sind, die Verbindung der Buchstaben-formen untereinander, das alles ist eine auf Konvention beruhende Sache. Indem wir dem Kinde das Lesen in der heutigen Form beibringen, bringen wir ihm etwas bei, was, sobald wir absehen von dem Aufenthalt des Menschen innerhalb einer ganz bestimmten Kultur, für die Menschenwesenheit doch gar keine Bedeutung hat. Wir müssen uns bewußt sein, daß dasjenige, was wir in unserer physischen Kultur ausüben, für die überphysische Menschheit, für die überphysische Welt überhaupt keine unmittelbare Bedeutung hat. Es ist ganz unrichtig, wenn von manchen, namentlich spiritistischen Kreisen geglaubt wird, die Geister schrieben die Menschenschrift, um sie hineinzubringen in die physische Welt. Die Schrift der Menschen ist durch die Tätigkeit, durch die Konvention der Menschen auf dem physischen Plan entstanden. Die Geister haben gar kein Interesse daran, dieser physischen Konvention sich zu fügen. Es ist, auch wenn das Hereinsprechen der Geister richtig ist, eine besondere Übersetzung durch die mediale Tätigkeit des Menschen, es ist nicht etwas, was der Geist unmittelbar selbst ausführt, indem das, was in ihm lebt, in diese Schreibe- oder Leseform her-eingeführt wird. Also was Sie dem Kinde beibringen als Lesen und Schreiben, beruht auf Konvention; das ist etwas, was entstanden ist innerhalb des physischen Lebens.

Etwas ganz anderes ist es, wenn Sie dem Kinde Rechnen beibringen. Sie werden fühlen, daß da die Hauptsache nicht liegt in den Ziffer-formen, sondern in dem, was in den Zifferformen von Wirklichkeit lebt. Und dieses Leben hat schon mehr Bedeutung für die geistige Welt, als was im Lesen und Schreiben lebt. Und wenn wir gar dazu übergehen, gewisse künstlerisch zu nennende Betätigungen dem Kinde beizubringen, dann gehen wir damit in die Sphäre hinein, die durchaus eine ewige Bedeutung hat, die hinaufragt in die Betätigung des Geistig-Seelischen des Menschen. Wir unterrichten im Gebiete des Allerphysischesten, indem wir den Kindern Lesen und Schreiben beibringen;

#SE294-009

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

wir unterrichten schon weniger physisch, wenn wir Rechnen unterrichten, und wir unterrichten eigentlich den Seelengeist oder die Geistesseele, indem wir Musikalisches, Zeichnerisches und dergleichen dem Kinde beibringen.

Nun können wir aber im rationell betriebenen Unterricht diese drei Impulse des Überphysischen im Künstlerischen, des Halbüberphysischen im Rechnen und des Ganzphysischen im Lesen und Schreiben miteinander verbinden, und gerade dadurch werden wir die Harmonisierung des Menschen hervorrufen. Denken Sie, wir gehen zum Beispiel - heute ist alles nur Einleitung, wo nur aphoristisch einzelnes vorgebracht werden soll - an das Kind so heran, daß wir sagen: Du hast schon einen Fisch gesehen. Mache dir einmal klar, wie das ausgesehen hat, was du als Fisch gesehen hast. Wenn ich dir dieses hier (siehe Zeichnung links) vormache, so sieht das einem Fisch sehr ähnlich. Was du

#Bild s. 9

als Fisch gesehen hast, sieht etwa so aus, wie das, was du da an der Tafel siehst. Nun denke dir, du sprichst das Wort Fisch aus. Was du sagst, wenn du Fisch sagst, das liegt in diesem Zeichen (siehe Zeichnung links). Jetzt bemühe dich einmal, nicht Fisch zu sagen, sondern nur anzufangen, Fisch zu sagen. - Man bemüht sich nun, dem Kinde beizubringen, daß es nur anfangen soll, Fisch zu sagen: F-f-f-f. - Sieh einmal, jetzt hast du angefangen, Fisch zu sagen; und nun bedenke, daß die Menschen nach und nach dazugekommen sind, das, was du da siehst, einfacher zu machen (siehe Zeichnung rechts). Indem du an-fängst, Fisch zu sagen, F-f-f-f, drückst du das so aus, indem du es niederschreibst, daß du nun dieses Zeichen machst. Und dieses Zeichen

#SE294-010

nennen die Menschen f. Du hast also kennengelernt, daß das, was du in dem Fisch aussprichst, beginnt mit dem f - und jetzt schreibst du das auf als f. Du hauchst immer F-f-f- mit deinem Atem, indem du anfängst, Fisch zu schreiben. Du lernst also kennen das Zeichen für das Fischsprechen im Anfange.

Wenn Sie in dieser Weise beginnen, an die Natur des Kindes zu appellieren, so versetzen Sie das Kind richtig zurück in frühere Kultur-epochen, denn so ist das Schreiben ursprünglich entstanden. Später ist der Vorgang nur in Konvention übergegangen, so daß wir heute nicht mehr den Zusammenhang erkennen zwischen den abstrakten Buchstabenformen und den Bildern, die rein zeichnerisch hervorgegangen sind aus der Anschauung und aus der Nachahmung der Anschauung. Alle Buchstabenformen sind aus solchen Bildformen entstanden. Und nun denken Sie sich, wenn Sie dem Kinde nur die Konvention beibringen: Du sollst das f so machen! - dann bringen Sie ihm etwas ganz Abgeleitetes bei, herausgehoben aus dem menschlichen Zusammenhang. Dann ist das Schreiben herausgehoben aus dem, woraus es entstanden ist: aus dem Künstlerischen. Und daher müssen wir, wenn wir Schreiben unterrichten, mit dem künstlerischen Zeichnen der Formen, der LautBuchstabenformen beginnen, wenn wir so weit zurückgehen wollen, daß das Kind ergriffen wird von dem Unterschiede der Formen. Es genügt nicht, daß wir das dem Kinde bloß mit dem Munde vorsagen, denn das macht die Menschen zu dem, wozu sie heute geworden sind. Indem wir die Schriftform herausheben aus dem, was heute Konvention ist und zeigen, woraus sie hervorgequollen ist, ergreifen wir den ganzen Menschen und machen aus ihm etwas ganz anderes, als wir aus ihm machen würden, wenn wir bloß an sein Erkennen appellieren. Daher dürfen wir nicht bloß in abstracto denken. Wir müssen Kunst lehren im Zeichnen und so weiter, wir müssen Seelisches lehren im Rechnen, und wir müssen auf künstlerische Art Konventionelles lehren im Lesen und Schreiben: wir müssen den ganzen Unterricht durchdringen mit einem künstlerischen Element. Daher werden wir von Anfang an einen großen Wert darauf zu legen haben, daß wir das Künstlerische im Kinde pflegen. Das Künstlerische wirkt ja ganz besonders auf die Willensnatur des Menschen. Dadurch dringen wir zu etwas vor,

#SE294-011

das mit dem ganzen Menschen zusammenhängt, während das, was mit dem Konventionellen zusammenhängt, nur mit dem Kopfmenschen zu tun hat. Daher werden wir so vorgehen, daß wir jedes Kind etwas Zeichnerisches und etwas Malerisches pflegen lassen. Wir beginnen also mit dem Zeichnerischen und Zeichnerisch-Malerischen in der einfachsten Weise. Aber auch mit Musikalischem beginnen wir, so daß das Kind sich von Anfang an gewöhnt, gleich irgendein Instrument zu handhaben, damit künstlerisches Gefühl in dem Kinde belebt werde. Dann wird es auch Gefühl dafür bekommen, etwas aus dem ganzen Menschen heraus zu fühlen, was sonst nur konventionell ist.

Es wird in der Methodik unsere Aufgabe sein, daß wir immer den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Wir würden das nicht können, wenn wir nicht auf die Ausbildung eines im Menschen veranlagten künstlerischen Gefühls unser Augenmerk richten würden. Damit werden wir auch für später den Menschen geneigt machen, seiner ganzen Wesenheit nach Interesse für die ganze Welt zu gewinnen. Der Grundfehler war bisher immer der, daß sich die Menschen nur mit ihrem Kopfe in die Welt hineingestellt haben; den andern Teil haben sie nur nachgeschleppt. Und die Folge ist, daß sich jetzt die andern Teile nach ihren animalischen Trieben richten, sich emotionell ausleben - wie wir es jetzt an dem erleben, was sich in so merkwürdiger Weise vom Osten Europas her ausbreitet. Das tritt dadurch ein, daß nicht der ganze Mensch gepflegt worden ist. Aber nicht nur, daß das Künstlerische auch gepflegt werden muß, sondern es muß das Ganze des Unterrichts herausgeholt sein aus dem Künstlerischen. Ins Künstlerische muß alle Methodik getaucht werden. Das Erziehen und Unterrichten muß zu einer wirklichen Kunst werden. Das Wissen darf auch da nur zugrunde liegen.

So werden wir herausholen aus dem zeichnerischen Element zuerst die Schreibformen der Buchstaben, dann die Druckformen. Wir werden das Lesen aufbauen auf dem Zeichnen. Sie werden auf diese Weise schon sehen, daß wir damit eine Saite anschlagen, mit der die kindliche Seele sehr gerne mitschwingen wird, weil das Kind dann nicht nur ein äußerliches Interesse hat, weil es zum Beispiel das, was es im Hauch hat, tatsächlich im Lesen und Schreiben zum Ausdruck kommen sieht.

#SE294-012

Dann werden wir manches umkehren müssen im Unterricht. Sie werden sehen, daß wir das, was wir heute erreichen wollen im Lesen und Schreiben, natürlich nicht restlos in dieser Weise aufbauen können, wie wir das hier angedeutet haben, sondern wir werden nur die Kräfte erwecken können zu einem solchen Aufbau. Denn würden wir in dem heutigen Leben den ganzen Unterricht so aufbauen wollen, daß wir aus dem Zeichnen herausholen wollten das Lesen und Schreiben, dann würden wir damit die Zeit bis zum 20. Lebensjahr brauchen, wir würden nicht in den Schuljahren damit auskommen. Wir können das also zunächst nur im Prinzip ausführen und müssen dann trotzdem weitergehen, aber im künstlerischen Element verbleiben. Wenn wir also eine Zeitlang in dieser Weise einzelnes herausgehoben haben aus dem ganzen Menschen, dann müssen wir dazu übergehen, dem Kinde begreiflich zu machen, daß nun die großen Menschen, wenn sie diese eigentümlichen Formen vor sich haben, darin einen Sinn entdecken. Indem das weiter ausgebildet wird, was das Kind so an Einzelheiten gelernt hat, gehen wir dazu über - ganz gleichgültig, ob das Kind das einzelne versteht oder nicht versteht -, Sätze aufzuschreiben. In diesen Sätzen wird dann das Kind solche Formen bemerken, wie es sie hier als f am Fisch kennengelernt hat. Es wird dann andere Formen daneben bemerken, die wir jetzt aus Mangel an Zeit nicht herausholen können. Wir werden dann daran gehen, an die Tafel zu zeichnen, wie der einzelne Buchstabe im Druck aussieht, und wir werden eines Tages einen langen Satz an die Tafel schreiben und dem Kinde sagen: Dies haben nun die Großen vor sich, indem sie das alles ausgebildet haben, was wir besprochen haben als das f beim Fisch und so weiter. - Dann werden wir das Kind nachschreiben lehren. Wir werden darauf halten, daß das, was es sieht, ihm in die Hände übergeht, so daß es nicht nur liest mit dem Auge, sondern mit den Händen nachformt, und daß es weiß: alles was es auf der Tafel hat, kann es selbst auch so und so formen. Also es wird nicht lesen lernen, ohne daß es mit der Hand nachformt, was es sieht, auch die Druckbuchstaben. So erreichen wir also das außerordentlich Wichtige, daß nie mit dem

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

bloßen Auge gelesen wird, sondern daß auf geheimnisvolle Weise die Augentätigkeit übergeht in die ganze Gliedertätigkeit des Menschen. Die Kinder fühlen

#SE294-013

dann unbewußt bis in die Beine hinein dasjenige, was sie sonst nur mit dem Auge überschauen. Das Interesse des ganzen Menschen bei dieser Tätigkeit ist das, was von uns angestrebt werden muß.

Dann gehen wir den umgekehrten Weg: Den Satz, den wir hingeschrieben haben, zergliedern wir, und die andern Buchstabenformen, die wir noch nicht aus ihren Elementen herausgeholt haben, zeigen wir durch Atomisieren der Worte, gehen von dem Ganzen zu dem Einzelnen. Zum Beispiel: hier steht KOPF. Jetzt lernt das Kind zuerst «KOPF» schreiben, malt es einfach nach. Und nun spalten wir das KOPF in K, O, P, F, holen die einzelnen Buchstaben aus dem Worte heraus; wir gehen also von dem Ganzen ins Einzelne.

Dieses Von-dem-Ganzen-ins-Einzelne-Gehen setzen wir überhaupt durch den ganzen Unterricht fort. Wir machen es so, daß wir vielleicht zu einer andern Zeit ein Stück Papier in eine Anzahl von kleinen Papierschnitzeln zerspalten. Wir zählen dann diese Papierschnitzel; sagen wir, es sind 24. Wir sagen dann dem Kinde: Sieh einmal, diese Papierschnitzel bezeichne ich mit dem, was ich da aufgeschrieben habe und nenne es: 24 Papierschnitzel. - Es könnten natürlich auch Bohnen sein. - Jetzt wirst du dir das merken. Nun nehme ich eine Anzahl Papierschnitzel weg, die gebe ich auf ein Häufchen, dort mache ich ein anderes Häufchen, dort ein drittes und hier ein viertes; jetzt habe ich aus den 24 Papierschnitzeln vier Häufchen gemacht. Nun sieh: jetzt zähle ich, das kannst du noch nicht, ich kann es, und das, was da auf dem einen Häufchen liegt, nenne ich 9, was auf dem zweiten liegt, nenne ich 5 Papierschnitzel, was auf dem dritten liegt, nenne ich 7 Papierschnitzel, und was auf dem vierten Häufchen liegt, nenne ich

3 Papierschnitzel. Siehst du, früher hatte ich einen einzigen Haufen:

24 Papierschnitzel; jetzt habe ich vier Häufchen: 9, 5, 7, 3 Papierschnitzel. Das ist ganz dasselbe Papier. Das eine Mal, wenn ich es zusammen habe, nenne ich es 24; jetzt habe ich es in vier Häufchen ab-geteilt und nenne es das eine Mal 9, dann 5, dann 7 und dann 3 Papierschnitzel. - Jetzt sage ich: 24 Papierschnitzel sind zusammen 9 und 5 und 7 und 3. - Jetzt habe ich dem Kinde das Addieren gelehrt. Das heißt, ich bin nicht ausgegangen von den einzelnen Addenden und habe dann die Summe herausgebildet; das ist niemals der ursprünglichen

#SE294-014

Menschennatur entsprechend - ich verweise dabei auf meine «Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung» -, sondern das Umgekehrte entspricht der Menschennatur: die Summe ist zuerst ins Auge zu fassen, und die ist dann zu spalten in die einzelnen Addenden. So daß wir das Addieren dem Kinde umgekehrt beibringen müssen, als es gewöhnlich gemacht wird: von der Summe ausgehend, zu den Addenden übergehend. Dann wird das Kind den Begriff des «Zusammens» besser begreifen, als wenn wir in der bisherigen Weise das einzelne zusammen-klauben. Dadurch werden wir unseren Unterricht von dem bisherigen unterscheiden müssen, daß wir gewissermaßen umgekehrt dem Kinde das beibringen müssen, was Summe ist im Gegensatz zu den Addenden. Dann können wir darauf rechnen, daß ein ganz anderes Verständnis uns entgegengebracht wird, als wenn wir umgekehrt vorgehen. Das Wichtigste daran werden Sie eigentlich erst durch die Praxis durchschauen. Denn Sie werden ein ganz anderes Eingehen in die Sache, eine ganz andere Aufnahmefähigkeit des Kindes bemerken, wenn Sie den gekennzeichneten Weg einschlagen.

Den umgekehrten Weg können Sie dann im weiteren Rechnen durchführen. Sie können sagen: Jetzt werfe ich diese Papierschnitzel alle wieder zusammen; nun nehme ich eine Anzahl davon wieder weg, mache zwei Häufchen, und ich nenne das Häufchen, das mir da abgesondert geblieben ist, 3. Wodurch habe ich diese 3 erhalten? Dadurch, daß ich sie von dem andern weggenommen habe. Wie es noch zusammen war, nannte ich es 24; jetzt habe ich 3 weggenommen und nenne nun das, was da zurückgeblieben ist, 21. - Auf diese Weise gehen Sie über zu dem Begriff des Subtrahierens. Das heißt, Sie gehen wieder nicht aus von Minuend und Subtrahend, sondern von dem Rest, der geblieben ist, und gehen von diesem über zu dem, woraus der Rest entstanden ist. Sie machen auch da den umgekehrten Weg. Und so können Sie es - wie wir in der speziellen Methodik noch sehen werden - über die ganze Kunst des Rechnens ausdehnen, daß sie immer aus dem Ganzen ins Einzelne gehen. In dieser Beziehung werden wir uns schon angewöhnen müssen, einen ganz andern Lehrgang einzuhalten, als wir gewohnt sind. Wir gehen da so vor, daß wir mit der Anschauung - die wir durchaus nicht vernachlässigen dürfen, die aber heute einseitig her-ausgehoben

#SE294-015

wird - zugleich das Autoritätsgefühl pflegen. Denn wir sagen ja fortwährend: Das nenne ich 24, das nenne ich 9. - Indem ich in den anthroposophischen Vorträgen hervorhebe: zwischen dem 7. und dem 14. Jahre solle das Autoritätsgefühl gepflegt werden, soll man nicht denken an ein Abrichten zum Autoritätsgefühl! sondern was nötig ist, kann schon hineinfließen in die Methodik des Unterrichtes. Das waltet da wie ein Unterton. Das Kind hört: Aha! das nennt er 9, das nennt er 24 und so weiter. - Es gehorcht von selbst. Durch dieses Hinhören auf den, der diese Methode handhabt, infiltriert sich das Kind mit dem, was dann als das Autoritätsgefühl herauskommen soll. Das ist das Geheimnis. Jedes künstliche Abrichten zum Autoritätsgefühl soll durch das Methodische selbst ausgeschlossen werden.

Dann müssen wir uns ganz klar sein, daß wir immer zusammenwirken lassen wollen: Wollen, Fühlen und Denken. Indem wir so unterrichten, wirken Wollen, Fühlen und Denken schon zusammen. Es handelt sich nur darum, daß wir das Wollen nie durch falsche Mittel in die verkehrte Richtung bringen, sondern daß wir die Erstarkung des Wollens durch künstlerische Mittel richtig zum Ausdruck bringen. Dazu soll von Anfang an malerische, künstlerische Unterweisung dienen und auch musikalische. Wir werden dabei bemerken, daß gerade in der ersten Zeit der zweiten Lebensperiode das Kind für die autoritative Unterweisung durch das Künstlerische am allerempfindlichsten ist und daß wir da am meisten mit ihm erreichen können. Es wird wie von selbst hereinwachsen in das, was wir ihm übertragen wollen, und es wird seine denkbar größte Freude haben, wenn es zeichnerisch oder sogar malerisch dieses oder jenes auf das Papier bringen wird/wobei wir nur absehen müssen von allem bloß äußerlichen Nachahmen. Auch da werden wir uns im Unterrichten erinnern müssen, daß wir gewissermaßen das Kind zurückversetzen müssen in frühere Kulturepochen, aber daß wir nicht so verfahren können wie diese früheren Kultur-epochen. Da waren die Menschen eben anders. Sie werden jetzt mit ganz anderem Seelen- und Geistesbestimmtheit das Kind in frühere Kulturepochen zurückversetzen. Daher werden wir im Zeichnen nicht darauf ausgehen, du sollst dieses oder jenes nachahmen, sondern wir werden ihm ursprüngliche Formen im Zeichnen beibringen, werden ihm

#SE294-016

#Bild s. 16

beibringen, einen Winkel so zu machen, einen andern so; wir werden versuchen, ihm den Kreis, die Spirale beizubringen. Wir werden also von den in sich geschlossenen Formen ausgehen, nicht davon, ob die Form dieses oder jenes nachahmt, sondern wir werden sein Interesse an der Form selbst zu erwecken versuchen. - Erinnern Sie sich an den Vortrag, in welchem ich versucht habe, ein Gefühl zu erwecken für die Entstehung des Akanthusblattes. Ich habe darin ausgeführt, daß der Gedanke, man habe dabei das Blatt der Akanthuspflanze nachgeahmt in der Form, wie er in der Legende auftritt, ganz falsch ist, sondern das Akanthusblatt ist einfach entstanden aus einer inneren Formgebung heraus, und man hat nachträglich gefühlt: das sieht der Natur ähnlich. Man hat also nicht die Natur nachgeahmt. - Das werden wir beim zeichnerischen und malerischen Element zu berücksichtigen haben. Dann wird endlich das Furchtbare aufhören, was so sehr die Gemüter der Menschen verwüstet. Wenn ihnen etwas vom Menschen Gebildetes entgegentritt,

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

dann sagen sie: Das ist natürlich, das ist unnatürlich. -Es kommt gar nicht darauf an, das Urteil zu fällen: Dies ist richtig nachgeahmt und so weiter. - Diese Ähnlichkeit mit der Außenwelt muß erst als ein Sekundäres aufleuchten. Was im Menschen leben muß, muß das innere Verwachsensein mit den Formen selbst sein. Also man muß, selbst wenn man eine Nase zeichnet, ein inneres Verwachsensein

#SE294-017

mit der Nasenform haben, und nachher erst stellt sich die Ähnlichkeit mit der Nase heraus. Das Gefühl für innere Gesetzmäßigkeit wird in der Zeit vom 7. bis zum 14. Jahre nie durch äußerliches Nachahmen erweckt. Denn dessen muß man sich bewußt sein: Was man zwischen dem 7. und dem 14. Jahre entwickeln kann, das kann man später nicht mehr entwickeln. Die Kräfte, die da walten, sterben dann ab; später kann man nur noch ein Surrogat davon haben, wenn nicht gerade eine solche Umgestaltung des Menschen zustande kommt, die man eine Einweihung nennt, natürlich oder unnatürlich.

Ich werde jetzt etwas Außergewöhnliches sagen, aber wir müssen auf die Prinzipien der Menschennatur zurückgehen, wenn wir heute im richtigen Sinne Unterrichter sein wollen. Es gibt Ausnahmefälle, wo im späteren Lebensalter der Mensch noch etwas nachholen kann. Dann muß er aber durch eine schwere Krankheit durchgegangen sein, oder er muß sonstwie Deformationen erlitten haben, muß etwa ein Bein gebrochen haben, das dann nicht mehr richtig eingeengt ist, muß also eine gewisse Loslösung des ätherischen Leibes vom physischen Leibe erlitten haben. Das ist natürlich eine gefährliche Sache. Wenn sie durch das Karma eintritt, muß man sie hinnehmen. Aber man kann nicht damit rechnen und eine gewisse Vorschrift geben für das öffentliche Leben, daß einer etwas Versäumtes auf diese Weise nachholen könnte - von andern Dingen gar nicht zu sprechen. Es ist die Entwicklung des Menschen eine geheimnisvolle Sache, und was durch Unterricht und Erziehung angestrebt werden soll, darf nie mit dem Abnormen rechnen, sondern muß immer mit dem Normalen rechnen. Daher ist das Unterrichten immer eine soziale Sache. Daher muß immer damit gerechnet werden: In welches Lebensalter muß die Ausbildung gewisser Kräfte hineinfallen, damit diese Ausbildung den Menschen in der richtigen Art ins Leben hineinstellen kann? Wir müssen also damit rechnen, daß gewisse Fähigkeiten nur zwischen dem 7. und dem 14. Lebensjahre des Menschen so entwickelt werden können, daß der Mensch später den Lebenskampf bestehen kann. Würde man diese Fähigkeiten in dieser Zeit nicht ausbilden, so würden die Menschen später dem Lebenskampf nicht gewachsen sein, sondern ihm unterliegen müssen, was heute bei den meisten Menschen der Fall ist.

#SE294-018

Diese Art, künstlerisch sich ins Weltengeschehen zu stellen, die ist es, welche wir als Erzieher dem Kinde angedeihen lassen müssen. Da werden wir bemerken, daß die Natur des Menschen so ist, daß er gewissermaßen als Musiker geboren ist. Würden die Menschen die richtige Leichtigkeit dazu haben, so würden sie mit allen kleinen Kindern tanzen, würden sich mit allen kleinen Kindern irgendwie bewegen. Der Mensch wird in die Welt so hereingeboren, daß er seine eigene Leiblichkeit in musikalischen Rhythmus, in musikalischen Zusammenhang mit der Welt bringen will, und am meisten ist diese innere musikalische Fähigkeit zwischen dem 3. und dem 4. Lebensjahre bei den Kindern vorhanden. Ungeheuer viel könnten Eltern tun, wenn sie dieses bemerkten und dann weniger an das äußere musikalische Gestimmtsein anknüpften, sondern an das Bestimmtheit des eigenen Leibes, an das Tänzerische. Und gerade in diesem Lebensalter könnte man durch das Durchdringen des Kinderleibes mit elementarer Eurythmie unendlich viel erreichen. Wenn die Eltern lernen würden, sich eurythmisch mit dem Kinde zu beschäftigen, so würde etwas ganz anderes in den Kindern entstehen, als es sonst der Fall ist. Sie würden eine gewisse Schwere, die in den Gliedern lebt, überwinden. Alle Menschen haben heute eine solche Schwere in ihren Gliedern; die würde überwunden werden. Und was dann übrigbliebe, wenn es zum Zahnwechsel kommt, das ist die Veranlagung für das gesamte Musikalische. Die einzelnen Sinne, das musikalisch gestimmte Ohr, das plastisch gestimmte Auge entstehen erst aus diesem Musikalischen; das ist eine Spezifizierung des ganzen musikalischen Menschen, was man das musikalische Ohr oder das zeichnerisch-plastische Auge nennt. Daher wird man den Gedanken durchaus hegen müssen, daß man gewissermaßen das, was im ganzen Menschen veranlagt ist, in den oberen Menschen, in den Nerven-Sinnesmenschen hineinnimmt, indem man zum Künstlerischen geht. Sie tragen die Empfindung in das Intellektuelle hinauf, indem Sie entweder des Mittels des Musikalischen oder des Mittels des Zeichnerisch-Plastischen sich bedienen. Das muß in der richtigen Weise geschehen. Heute schwimmt alles durcheinander, insbesondere wenn das Künstlerische gepflegt wird. Wir zeichnen mit der Hand und wir plastizieren auch mit der Hand - und dennoch ist beides völlig verschieden. Das kann

#SE294-019

insbesondere dann zum Ausdruck kommen, wenn wir Kinder in das Künstlerische hineinbringen. Wir müssen, wenn wir Kinder ins Plastische hineinbringen, möglichst darauf sehen, daß sie die Formen des Plastischen mit der Hand verfolgen. Indem das Kind sein eigenes Formen fühlt, indem es die Hand bewegt und zeichnerisch irgend etwas macht, können wir es dahin bringen, daß es mit dem Auge, aber mit dem durch das Auge gehenden Willen die Formen verfolgt. Es ist durchaus nicht etwas die Naivität des Kindes Verletzendes, wenn wir das Kind anweisen, selbst mit der hohlen Hand die Körperformen nachzufühlen, wenn wir es aufmerksam machen auf das Auge, indem es die Wendungen des Kreises zum Beispiel verfolgt, und ihm sagen: Du machst ja selbst mit deinem Auge einen Kreis. Das ist nicht eine Verletzung der Naivität des Kindes, sondern es ist ein Inanspruchnehmen des Interesses des ganzen Menschen. Daher müssen wir uns bewußt sein, daß wir das Untere des Menschen hinauftragen in das Obere, in das Nerven-Sinneswesen.

So werden wir ein gewisses methodisches Grundgefühl gewinnen, das wir in uns ausbilden müssen als Erzieher und Unterrichter und das wir auf niemanden so unmittelbar übertragen können. Denken Sie, wir haben einen Menschen, den wir zu unterrichten und zu erziehen haben, also ein Kind vor uns. Heute verschwindet in der Erziehung ganz die Anschauung des werdenden Menschen, es geht alles durcheinander. Wir müssen uns aber angewöhnen, in der Anschauung dieses Kindes zu differenzieren. Wir müssen gewissermaßen das, was wir unterrichtend und erziehend tun, begleiten mit inneren Empfindungen, mit inneren Gefühlen, auch mit inneren Willensregungen, die gewissermaßen in einer unteren Oktave nur mitklingen, die nicht ausgeführt werden. Wir müssen uns bewußt werden: In dem werdenden Kinde entwickeln sich nach und nach das Ich und der astralische Leib; durch die Yerbung steht schon da der ätherische Leib und der physische Leib. Jetzt ist es gut, daß wir uns denken: Der physische Leib und der ätherische Leib sind etwas, was immer besonders gepflegt wird von dem Kopfe nach unten. Der Kopf strahlt aus, was den physischen Menschen eigentlich schafft. Machen wir die richtigen Erziehungs- und Unterrichtsprozeduren mit dem Kopfe, dann dienen wir der

#SE294-020

Wachstumsorganisation am besten. Unterrichten wir das Kind so, daß wir aus dem ganzen Menschen das Kopfelement herausholen, dann geht das Richtige vom Kopfe in seine Glieder über: Der Mensch wächst besser, er lernt besser gehen und so weiter. Und so können wir sagen:

Es strömt nach unten das Physische und das Ätherische, wenn wir in sachgemäßer Weise alles, was sich auf den oberen Menschen bezieht, ausbilden. Haben wir das Gefühl, indem wir in mehr intellektueller Weise Lesen und Schreiben ausbilden, daß das Kind uns entgegenkommt, indem es das aufnimmt, was wir ihm beibringen, so werden wir das vom Kopfe aus in den übrigen Leib hineinschicken. Ich und astralischer Leib wird aber von unten herauf ausgebildet, wenn der ganze Mensch in die Erziehung hineingestellt wird. Ein kräftiges Ich-Gefühl würde zum Beispiel dann entstehen, wenn man zwischen dem 3. und 4. Lebensjahre elementare Eurythmie an das Kind heranbringen würde. Dann würde der Mensch davon in Anspruch genommen, und es würde ein rechtes Ichgefühl hineinstoßen in sein Wesen. Und wenn er viel erzählt bekommt, woran er sich freut oder auch woran er Schmerzen

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

hat, dann bildet das von dem unteren Menschen aus den astralischen Leib aus. Bitte, reflektieren Sie da einmal auf Ihre eigenen Erlebnisse etwas intimer. Ich glaube, Sie werden alle eine Erfahrung gemacht haben: Wenn Sie auf der Straße gegangen sind und durch irgend etwas erschrocken sind, dann sind Sie nicht nur mit dem Kopfe und mit dem Herzen erschrocken, sondern dann sind Sie auch mit den Gliedern erschrocken und haben in ihnen den Schreck nachgeföhlt. Daraus werden Sie den Schluß ziehen können, daß die Hingabe an etwas, was Geföhle und Affekte auslöst, den ganzen Menschen ergreift, nicht bloß Herz und Kopf.

Das ist eine Wahrheit, die der Erziehende und Unterrichtende ganz besonders ins Auge fassen muß. Er muß darauf sehen, daß der ganze Mensch ergriffen werden muß. Daher denken Sie von diesem Gesichtspunkte aus ans Legenden- und Märchenerzählen, und haben Sie ein richtiges Gefühl dafür, so daß Sie aus Ihrer eigenen Stimmung heraus dem Kinde Märchen erzählen, dann werden Sie so erzählen, daß das Kind etwas nachfühlt an dem Erzählten im ganzen Leibe. Sie wenden sich dann wirklich dabei an den astralischen Leib des Kindes. Von dem

#SE294-021

astralischen Leib strahlt etwas herauf in den Kopf, was das Kind dort erföhlen soll. Man muß das Gefühl haben, das ganze Kind zu ergreifen und daß erst aus den Geföhlen, aus den Affekten, die man erregt, das Verständnis für das Erzählte kommen müsse. Betrachten Sie es daher als ein Ideal, daß Sie, wenn Sie dem Kinde Märchen oder Legenden erzählen, oder wenn Sie mit ihm Malerisches, Zeichnerisches treiben, daß Sie dann nicht erklären, daß Sie nicht begriffsmäßig wirken, sondern den ganzen Menschen ergreifen lassen, und daß dann das Kind von Ihnen weggeht und erst nachher von sich selbst aus zum Verstehen der Dinge kommt. Versuchen Sie also, das Ich und den astralischen Leib von unten herauf zu erziehen, so daß dann Kopf und Herz erst nachkommen. Versuchen Sie nie so zu erzählen, daß Sie auf Kopf und Verstand reflektieren, sondern so zu erzählen, daß Sie in dem Kinde gewisse stille Schauer - in gewissen Grenzen - hervorrufen, daß Sie den ganzen Menschen ergreifende Lüste oder Unlüste hervorrufen, daß dies noch nachklingt, wenn das Kind weggegangen ist und daß es dann zu dem Verständnis davon und zu dem Interesse daran erst übergeht. Versuchen Sie zu wirken durch Ihr ganzes Verbundensein mit den Kindern. Versuchen Sie nicht künstlich das Interesse zu erregen, indem Sie auf die Sensationen rechnen, sondern versuchen Sie dadurch, daß Sie eine innere Verbindung zu den Kindern herstellen, das Interesse aus der eigenen Wesenheit des Kindes entstehen zu lassen.

Wie kann man das mit einer ganzen Klasse machen? Mit einem einzelnen Kinde geht es verhältnismäßig leicht. Man braucht es nur gern zu haben, braucht nur das, was man mit ihm ausübt, in Liebe mit ihm zu vollbringen, dann ergreift es den ganzen Menschen, nicht bloß Herz und Kopf. Bei einer ganzen Klasse ist es nicht schwieriger, wenn man selbst von den Dingen ergriffen ist, wenn man nicht selbst bloß im Herzen und Kopfe ergriffen ist. Nehmen Sie das einfache Beispiel: Das Weiterleben der Seele nach dem Tode will ich dem Kinde klarmachen. Ich mache es dem Kinde nie klar, sondern täusche mir nur darüber etwas vor, indem ich ihm darüber Theorien beibringe. Keine Art von Begriff kann dem Kinde vor dem 14. Lebensjahre etwas beibringen über die Unsterblichkeit. Aber ich kann ihm sagen: Sieh dir einmal diese Schmetterlingspuppe an. Da ist nichts drinnen. Da war der

#SE294-022

Schmetterling drinnen, aber der ist herausgekrochen. - Ich kann ihm auch den Vorgang zeigen, und es ist gut, solche Metamorphosen dem Kinde vorzuführen. Ich kann nun den Vergleich ziehen: Denke dir, du bist jetzt selbst eine solche Puppe. Deine Seele ist in dir, die dringt später heraus, wird dann so herausdringen wie der Schmetterling aus der Puppe. - Das ist allerdings naiv gesprochen. Nun können Sie lange darüber reden. Wenn Sie aber nicht selbst daran glauben, daß der Schmetterling die Seele des Menschen darstellt, so werden Sie beim Kinde nicht viel mit einem solchen Vergleich erreichen. Sie werden auch nicht jene reine Unwahrheit hineinbringen dürfen, daß Sie die Sache nur als einen menschlich gemachten Vergleich ansehen. Es ist kein solcher Vergleich, sondern es ist eine von der göttlichen Weltenordnung hingestellte Tatsache. Die beiden Dinge sind nicht durch unseren Intellekt gemacht. Und wenn wir uns den Dingen gegenüber richtig verhalten, so lernen wir glauben an die Tatsache, daß die Natur überall Vergleiche für das Geistig-Seelische hat. Wenn wir eins werden mit dem, was wir dem Kinde beibringen, dann ergreift unser Wirken das ganze Kind. Das Nicht-mehr-mit-dem-Kinde-föhlen-Können, sondern glauben an das Nur-Umsetzen in irgendeine Ratio, an die wir selber nicht glauben, das macht es, daß wir dem Kinde so wenig beibringen. Wir müssen mit unserer eigenen Auffassung so zu den Tatsachen stehen, daß wir zum Beispiel mit dem Auskriechen des Schmetterlings aus der Puppe nicht ein willkürliches Bild, sondern ein von uns begriffenes und geglaubtes, von den göttlichen Weltenmächten gesetztes Beispiel in die Kinderseele hineinbringen. Das Kind muß nicht von Ohr zu Ohr, sondern von Seele zu Seele verstehen. Wenn Sie das beachten, werden Sie damit weiterkommen.

ZWEITER VORTRAG

Stuttgart, 22. August 1919

#TX

Wir werden solche Dinge, wie wir sie gestern angedeutet haben, nunmehr nach und nach aufzubauen haben. Sie werden ja wohl aus dem gestern Vorgebrachten gesehen haben, daß auch im ganz Speziellen des Unterrichtes vieles wird umzuwandeln und zu erneuern sein.

Nun denken Sie ein wenig zurück an das, was ich gerade eben in der vorhergehenden Stunde vorgebracht habe. Sie können eigentlich, wenn Sie dieses eben Vorgebrachte ins Auge fassen, den Menschen auffassen als ein Wesen, das drei Herde in sich trägt, in denen überall Sympathie und Antipathie sich begegnen. So können wir also sagen, im Kopfe schon begegnen sich Antipathie und Sympathie. Wir können einfach schematisch sagen: Nehmen wir an, an einer bestimmten Stelle des Kopfes sei das Nervensystem zum ersten Mal unterbrochen, die Sinneswahrnehmungen dringen ein, die Antipathie vom Menschen aus begegnet ihnen. Bei einer solchen Gelegenheit sehen Sie, daß Sie jedes einzelne System wieder in dem ganzen Menschen denken müssen, denn die Sinnestätigkeit als solche ist eigentlich eine feine Gliedmaßentätigkeit, so daß in der Sinnessphäre zunächst Sympathie waltet und vom Nervensystem hinaus die Antipathie geschickt wird. Wenn Sie also das Sehen sich vorstellen, so entwickelt sich im Auge selbst eine Art Sympathie - die Blutgefäße des Auges; die Antipathie durchstrahlt diese Sympathie - das Nervensystem des Auges. Dadurch kommt das Sehen zustande.

Aber eine zweite, für uns jetzt wichtigere Begegnung zwischen Sympathie und Antipathie liegt dann in der Mitte des Menschen. Da begegnen sich wieder Sympathie und Antipathie, so daß wir in dem mittleren System des Menschen, im Brustsystem, auch Begegnung von Sympathie und Antipathie haben. Dabei ist nun wieder der ganze Mensch tätig, denn während sich in uns Sympathie und Antipathie begegnen in der Brust, sind wir uns dessen bewußt. Sie wissen aber auch, daß sich dieses Begegnen dadurch ausdrückt, daß wir, sagen wir, nach einem Eindruck rasch eine Reflexbewegung ausführen, wobei wir nicht viel

#SE294-024

nachdenken, sondern wo wir irgend etwas, was uns mit Gefahr bedroht, rasch zurückstoßen, einfach instinktiv. Solche mehr unterbewußte Reflexbewegungen spiegeln sich dann auch im Gehirn, in der Seele, und dadurch bekommt das Ganze wieder eine Art von Bildcharakter. Wir begleiten in Bildern das, was sich in unserer Brustorganisation als Begegnung zwischen Sympathie und Antipathie abspielt. Dadurch erkennen wir dann nicht mehr so recht, daß das auf Begegnung von Sympathie und Antipathie beruht. Aber in der Brust geht etwas vor sich, das mit dem ganzen Leben des Menschen außerordentlich stark zusammenhängt. Eine

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Begegnung von Sympathie und Antipathie geht vor sich, die mit unserem äußeren Leben außerordentlich bedeutungsvoll zusammenhängt.

Wir entwickeln eine gewisse Tätigkeit im ganzen Menschen, die als Sympathie wirkt, die eine Sympathietätigkeit ist. Und wir lassen diese Sympathiebetätigung in unserem Brustmenschen mit einer kosmischen Antipathietätigkeit fortwährend durcheinanderspielen. Der Ausdruck dieser sympathischen und antipathischen Betätigungen, die sich begegnen, ist das menschliche Sprechen. Und ein deutliches Begleiten dieses Sich-Begegnens von Sympathie und Antipathie in der Brust durch das Gehirn ist das Verstehen des Sprechens. Wir verfolgen verstehend das Sprechen. Beim Sprechen ist im Grunde genommen eine Tätigkeit vorhanden, die sich in der Brust vollzieht und eine parallel gehende Tätigkeit, die sich im Haupte vollzieht, nur daß in der Brust diese Tätigkeit viel realer ist, im Haupte ist sie abgeschwächt zum Bilde. Sie haben, indem Sie sprechen, in der Tat fortwährend die Brusttätigkeit und begleiten sie zu gleicher Zeit mit dem Bilde davon, mit der Haupte-tätigkeit. Sie werden dadurch leicht einsehen, daß das Sprechen im Grunde genommen auf einem fortwährenden Rhythmus von Sympathie- und Antipathiewirkungen beruht, wie das Fühlen. Die Sprache ist auch zunächst verankert im Fühlen. Und daß wir für die Sprache den mit dem Gedanken zusammenfallenden Inhalt haben, rührt davon her, daß wir den Gefühlsinhalt begleiten mit dem Erkenntnisinhalt, mit dem Vorstellungsinhalt. Verstehen wird man die Sprache aber nur dann, wenn man sie zunächst wirklich auffaßt als verankert im menschlichen Gefühl.

#SE294-025

Nun ist tatsächlich die Sprache zweifach verankert im menschlichen Fühlen. Einmal in alledem, was der Mensch aus seinem Fühlen heraus der Welt entgegenbringt. Was bringt der Mensch durch sein Gefühl der Welt entgegen? Nehmen wir ein deutliches Gefühl, eine deutliche Gefühlsnuance' zum Beispiel das Staunen, Erstaunen. Solange wir im Menschen, in diesem Mikrokosmos bleiben seelisch, haben wir es mit dem Staunen, Erstaunen zu tun. Kommen wir in die Lage, die kosmische Beziehung, das kosmische Verhältnis herzustellen, das verbunden sein kann mit dieser Gefühlsnuance des Erstaunens, dann wird Erstaunen zum «O». Der Laut «O» ist im Grunde genommen nichts anderes als das Wirken des Atmens in uns, so daß dieses Atmen ergriffen wird im Inneren vom Staunen, vom Erstaunen. Sie können daher das «O» auffassen als den Ausdruck des Staunens, Erstaunens.

Die äußere Betrachtungsweise der Welt hat in den letzten Zeiten die Sprache immer auch an Äußerliches angegliedert. Man hat sich gefragt:

Woher kommen die Zusammenhänge zwischen den Lauten und dem, was die Laute bedeuten? Man ist nicht darauf gekommen, daß alle Dinge der Welt auf den Menschen einen Gefühlseindruck machen. Irgendwie wirkt jedes einzelne Ding auf das menschliche Gefühl, wenn auch oftmals ganz leise, so daß es halb unbewußt bleibt. Aber wir werden nie ein Ding vor uns haben, das wir mit einem Worte bezeichnen, in dem der Laut «O» ist, wenn wir nicht irgendwie vor diesem Dinge ins Staunen kommen, wenn auch dieses Staunen sehr leise ist. Sagen Sie Ofen, so sagen Sie deshalb ein Wort, das ein «O» enthält, weil in Ofen irgend etwas liegt, was ein leises Staunen in Ihnen zum Ausdruck bringt. Es ist die Sprache in dieser Weise in dem menschlichen Gefühl begründet. Sie stehen zur ganzen Welt in Gefühlsbeziehung und geben der ganzen Welt solche Laute, welche die Gefühlsbeziehung in irgendeiner Weise zum Ausdruck bringen.

Diese Dinge hat man eben gewöhnlich sehr äußerlich genommen. Man glaubte, man ahmt in der Sprache nach, wie das Tier bellt oder brummt. Danach hat man eine Theorie ausgebildet, die berühmte linguistische «Wauwau-Theorie», nach der alles nachgeahmt wird. Diese Theorien haben das Gefährliche, daß sie Viertelswahrheiten sind. Indem ich den Hund nachahme und Wauwau sage - darin liegt die

#SE294-026

Nuance, die im «au» zum Ausdruck kommt -, versetze ich mich damit in seinen Seelenzustand. Nicht im Sinne dieser Theorie, sondern auf dem Umwege durch die Versetzung in den Seelenzustand des Hundes wird der Laut gebildet. - Eine andere Theorie ist die, welche glaubt, daß jeder Gegenstand in der Welt einen Ton in sich hat, so wie zum Beispiel die Glocke ihren Ton in sich hat. Auf Grund dieser Auffassung hat sich dann die sogenannte «Bimbam-Theorie» herausgebildet. Diese beiden Theorien, die Wauwau-Theorie und die Bimbam-Theorie gibt es. Den Menschen verstehen kann man aber nur, wenn man sich darauf einläßt, daß die Sprache der Ausdruck für die Gefühlswelt, für die Gefühlsbeziehungen ist, die wir zu den Dingen entwickeln.

Eine andere Nuance den Dingen gegenüber ist diejenige Gefühlsnuance, die wir dem Leeren oder auch dem Schwarzen, das ja mit dem Leeren verwandt ist, gegenüber haben, oder alledem gegenüber haben, das mit dem Schwarzen verwandt ist: es ist die Furchtnuance' die Angstnuance. Sie drückt sich aus durch das «U». Dem Vollen gegenüber, dem Weißen, Hellen und alledem gegenüber, das mit dem Hellen oder Weißen verwandt ist, auch dem Klange gegenüber, der mit dem Hellen verwandt ist, haben wir die Gefühlsnuance der Bewunderung, der Verehrung: das «A». Haben wir das Gefühl, daß wir einen äußeren Eindruck abzuwehren haben, gewissermaßen uns wegwenden müssen von ihm, um uns selbst zu schützen, haben wir also das Gefühl des Widerstandleistens, dann drückt sich das aus in dem «E». Und haben wir wieder das entgegengesetzte Gefühl des Hinweisens, des Näherns' des Einswerdens, dann drückt sich das aus in dem «I».

Damit haben wir - auf alles einzelne wollen wir dann später noch eingehen, ebenso auch auf die Diphthonge - die wichtigsten Selbstlaute, wobei nur noch ein Selbstlaut in Betracht käme, der in den europäischen Gegenden weniger vorhanden ist und der ein Stärkeres ausdrückt als alle die andern. Wenn Sie den Versuch machen, einen Selbstlaut dadurch herauszubekommen, daß Sie einen Laut haben, in welchem eigentlich A, O und U anklingen, dann bedeutet das ein zwar zuerst Furcht-haben, aber in das zuerst Gefürchtete sich trotzdem Hineinversetzen. Es ist die höchste Ehrfurcht, die durch diesen Laut zum Ausdruck kommen würde. Der Laut ist ja besonders in den orientalischen Sprachen

#SE294-027

ein sehr gebräuchlicher, aber er beweist auch, daß die Orientalen Menschen sind, die viel Ehrfurcht entwickeln können, während er in den abendländischen Sprachen weggeblieben ist, weil dort Menschen sind, denen die Ehrfurcht überhaupt nicht zur Seele steht.

Damit haben wir ein Bild gewonnen von dem, was als innere Seelenregung zum Ausdruck kommt in den Selbstlauten. Alle Selbstlaute drücken innere Seelenregungen aus, die in Sympathie zu den Dingen sich ausheben. Denn selbst wenn wir Furcht vor einem Dinge haben, so beruht diese Furcht auf irgendeiner geheimen Sympathie. Wir würden diese Furcht gar nicht haben, wenn wir zu diesem Dinge nicht eine geheime Sympathie hätten. Bei der Beobachtung von diesen Dingen müssen Sie nur eines berücksichtigen. Verhältnismäßig ist es leicht zu beobachten, daß das «O» etwas mit dem Staunen zu tun hat, das «U» mit Furcht und Angst, das «A» mit Verehrung, Bewunderung, das «E» mit Widerstandleisten, das «I» mit dem Sich-Nähern und das «AU» mit der Ehrfurcht. Aber die Beobachtung wird Ihnen dadurch getrübt, daß Sie leicht verwechseln die Empfindungnuance, die man beim Hören des Lautes hat, mit derjenigen, die man beim Aussprechen hat. Die beiden sind verschieden. Bei den Nuancen, die ich angeführt habe, müssen Sie darauf Rücksicht nehmen, daß sie gelten für die Mitteilung des Lautes. Also, indem man jemandem etwas mitteilen will durch den Laut, ist das gültig. Will man jemandem mitteilen, daß man selbst Angst gehabt hat, so drückt man es durch das «U» aus. Es ist nicht dieselbe Nuance, wenn einer selbst Angst hat, oder wenn er durch Hervorrufung des U-Lautes in dem andern Angst erregen will. Sie bekommen vielmehr den Anklang des Eigenen, wenn Sie Furcht erregen wollen, wenn Sie zum Beispiel bei einem Kinde sagen: U-u-u! - Das ist wichtig zu berücksichtigen für den sozialen Zusammenhang des Sprechens. Wenn Sie das berücksichtigen, können Sie leicht auf diese Beobachtung kommen.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Was da gefühlt wird, ist ja reiner innerer Seelenvorgang. Diesem seelischen Vorgang, der eigentlich durchaus auf dem Auswirken einer Sympathie beruht, kann die Antipathie von außen begegnen. Das geschieht durch die Konsonanten, durch die Mitlaute. Wenn wir einen Konsonanten mit einem Vokal zusammenfügen, dann fügen wir immer

#SE294-028

Sympathie und Antipathie ineinander, und unsere Zunge, unsere Lippen und unser Gaumen sind eigentlich dazu da, um sich als Antipathieorgane geltend zu machen, um die Dinge abzuhalten. Würden wir bloß in Vokalen, in Selbstlauten sprechen, so würden wir nur hingebungsvoll sein an die Dinge. Wir würden eigentlich mit den Dingen zusammenfließen, würden sehr unegoistisch sein, denn wir würden unsere tiefste Sympathie mit den Dingen entwickeln; wir würden nur gefühlsmäßig durch die Nuancierung der Sympathie, zum Beispiel wenn wir Furcht oder Entsetzen haben, uns etwas zurückziehen von den Dingen, aber in diesem Sich-Zurückziehen von den Dingen wäre selbst noch Sympathie vorhanden. So wie sich die Selbstlaute auf das Lauten von uns selbst beziehen, so die Konsonanten auf die Dinge; da klingen die Dinge mit.

Daher werden Sie finden, daß Selbstlaute aufgesucht werden müssen als Gefühlsnuancen. Mitlaute: F, B' M und so weiter müssen aufgesucht werden als Nachahmung äußerer Dinge. Also, indem ich Ihnen gestern das F an dem Fisch gezeigt habe, hatte ich insofern recht, als ich die Form des äußeren Fisches nachahmte. Mitlaute werden immer auf Nachahmungen äußerer Dinge zurückgeführt werden können, Selbstlaute dagegen auf die ganz elementare Äußerung der menschlichen Gefühlsnuancen den Dingen gegenüber. Daher können Sie die Sprache geradezu auffassen als ein Begegnen von Antipathie und Sympathie. Die Sympathien liegen immer in den Selbstlauten, die Antipathien immer in den Mitlauten, in den Konsonanten.

Wir können aber die Sprachbildung noch in einer andern Weise auffassen. Wir können sagen: Was ist denn das eigentlich für eine Sympathie, zum Ausdruck kommend im Brustmenschen, so daß er die Antipathie zum Stehen bringt und der Kopfmensch sie nur begleitet? Was da zugrunde liegt, ist in Wirklichkeit Musikalisches, das über eine gewisse Grenze hinübergangen ist. Musikalisches liegt zugrunde und geht über eine gewisse Grenze hinaus, überhüpft sich gewissermaßen, wird mehr als Musikalisches. Das heißt: Soweit die Sprache aus Selbstlauten besteht, hat sie ein Musikalisches in sich; soweit sie aus Mit-lauten, aus Konsonanten besteht, hat sie ein Plastisches, ein Malerisches in sich. Und im Sprechen liegt eine wirkliche Synthese, eine wirkliche

#SE294-029

Verbindung von musikalischen mit plastischen Elementen im Menschen vor.

Sie können daher sehen, daß mit einer Art unbewußter Nuance sich im Sprechen richtig ausdrückt die Art, nicht nur wie einzelne Menschen sind, sondern namentlich auch, wie Menschengemeinschaften sind. Wir sagen im Deutschen Kopf. Kopf drückt in seinem ganzen Zusammenhange das Runde, die Form aus. Daher sagen wir nicht nur zum menschlichen Kopf «Kopf», sondern wir sagen auch Kohlkopf. Wir drücken im Deutschen die Form aus in dem Worte Kopf. Der Romane drückt nicht die Form des Kopfes aus; er sagt testa und drückt damit ein Seelisches aus. Er bringt zum Ausdruck, daß der Kopf der Bezeugende, der Testierende, der Feststellende ist. Er nimmt aus einem ganz andern Untergrunde die Bezeichnung für den Kopf her. Er weist auf die Gemütssympathie auf der einen Seite und auf das Verwachsen der Antipathie mit dem Äußeren auf der andern Seite hin. - Versuchen Sie zunächst, am Hauptvokal sich klarzumachen, worin der Unterschied besteht: Kopf, o = Staunen, Erstaunen! Es liegt etwas von Staunen, Erstaunen in der Seele gegenüber jedem Runden, weil das Runde an sich zusammenhängt mit allem, was Staunen, Erstaunen hervorruft. Nehmen Sie testa: das e = Widerstand setzen. Man muß sich behaupten, Widerstandsetzen' wenn der andere etwas behauptet; sonst würde man mit ihm verschwimmen. Diese Gefühlsnuance drückt sich sehr gut aus, wenn der Volkscharakter dem Testieren gegenübersteht, beim Kopfe.

So werden Sie, wenn Sie auf diese Dinge Rücksicht nehmen, hinweggeleitet von der Abstraktheit, auf das zu sehen, was im Lexikon steht: für die eine Sprache dieses Wort, für die andere Sprache jenes Wort. Aber die Worte der einzelnen Sprachen sind da und dort aus ganz andern Beziehungen hergenommen. Es ist eine reine Äußerlichkeit, wenn man sie einfach vergleichen wollte, und das lexikographische Übersetzen ist im Grunde genommen das schlechteste Übersetzen. Wenn wir im Deutschen das Wort Fuß haben, so hängt es damit zusammen:

wir treten auf, wir machen ein Leeres, eine Furche. Fuß hängt mit Furche zusammen. Wir nehmen die Bezeichnung des Fußes von dem, was er tut, von Furche-machen, her. Die romanischen Sprachen, pes,

#SE294-030

nehmen sie wieder her von Feststehen, Standpunkt haben. Diese der Pädagogik außerordentlich hilfreiche Linguistik, welche die Bedeutungslinguistik wäre, haben wir noch gar nicht in der Wissenschaft, und wir können uns schon die Frage beantworten: Warum haben wir diese Dinge in der Wissenschaft noch nicht, die doch wirklich praktisch helfen könnten?

Wir haben sie noch nicht aus dem Grunde, weil wir noch in der Ausarbeitung dessen sind, was wir für den fünften nachatlantischen Zeitraum, insbesondere für die Erziehung, brauchen. Wenn Sie auf diese Art die Sprache nehmen als auf Innerliches hinweisend in den Selbstlauten, als auf Äußerliches hinweisend in den Mitlauten, dann werden Sie in die Lage kommen, leicht Zeichnungen für die Mitlaute zu finden. Dann werden Sie nicht bloß das anzuwenden brauchen, was ich in den nächsten Stunden geben werde als Bilder von Mitlauten, sondern Sie werden sich selbst Bilder machen können und dadurch werden Sie es erreichen, daß Sie selbst den inneren Kontakt mit den Kindern bekommen, was viel besser ist, als wenn Sie nur das äußere Bild aufnehmen.

Auf diese Weise haben wir die Sprache erkannt als eine Beziehung des Menschen zum Kosmos. Denn der Mensch für sich würde bei Bewunderung, Staunen stehenbleiben; erst seine Beziehungen zum Kosmos rufen Bewunderung, Staunen zu demjenigen auf, was lautet.

Nun ist der Mensch auf eine bestimmte Art in den Kosmos eingebettet und man kann ja schon durch ganz äußerliche Erwägungen dieses Drinnenstehens des Menschen im Kosmos beobachten. Was ich jetzt sage, das sage ich aus dem Grunde, weil - wie Sie schon aus dem gestrigen Vortrage gesehen haben - viel davon abhängt, wie wir gefühlsmäßig zu dem werdenden Menschenwesen stehen, wie wir in dein werdenden Menschenwesen wirklich ein rätselvoll Offenbares des ganzen Kosmos verehren können. Daß wir dieses Gefühl als Erzieher und Unterrichter entwickeln können, davon hängt ungeheuer viel ab.

Nun nehmen Sie noch einmal in einem etwas erweiterten Gesichtskreise die bedeutungsvolle Tatsache, daß der Mensch etwa 18 Atemzüge in der Minute macht. Wieviel macht er dann in 4 Minuten? 18 mal 4 = 72 Atemzüge. Wieviel Atemzüge macht er am Tage? 18 mal

#SE294-031

60 mal 24 = 25920 Atemzüge am Tage. Ich kann es aber auch so ausrechnen, daß ich die Zahl der Atemzüge von 4 Minuten nehme, das sind = 72. Ich hätte dann anstatt mit 24 mal 60, nur mit 6 mal 60, das heißt mit 360 die Zahl der Atemzüge von 4 Minuten zu multiplizieren und bekäme dann ebenfalls 25 920 Atemzüge am Tage, 360 mal 72 = 25 920. Man kann sagen: während 4 Minuten ist der Atmungsprozeß -einatmen, ausatmen, einatmen, ausatmen - gewissermaßen ein kleiner Tagesprozeß, und indem wir diese Zahl mit 360 multipliziert haben, ist die andere Summe von 25920 demgegenüber ein Jahresprozeß, und der Tag von 24 Stunden ist ein Jahr für unser Atmen. Jetzt nehmen Sie unseren größeren Atmungsprozeß' der darin besteht, daß wir täglich wechseln zwischen Wachen und Schlafen. Was heißt denn Wachen und Schlafen im Grunde genommen? Wachen und Schlafen bedeutet, daß wir auch etwas

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

ausatmen und einatmen. Wir atmen aus das Ich und den astralischen Leib beim Einschlafen, und wir atmen sie wieder ein beim Aufwachen. Das tun wir innerhalb von 24 Stunden. Wenn wir diesen Tag nehmen, so müssen wir ihn, um dazu den Jahreslauf zu haben, mit 360 multiplizieren. Das heißt, im Laufe eines Jahres vollbringen wir in diesem Atmen etwas Ähnliches, wie in dem kleinen Atmungsprozeß an einem Tage, bei dem wir mit 360 das multiplizierten, was in 4 Minuten geschieht; multiplizieren wir mit 360 die Zeit zwischen Aufwachen und Einschlafen, was während eines Tages vor sich geht, so haben wir das, was in einem Jahr geschieht; und multiplizieren wir jetzt 1 Jahr mit unserem durchschnittlichen Lebensalter, also mit 72, so bekommen wir wieder 25 920. Jetzt haben Sie eigentlich schon einen zweifachen Atmungsprozeß: unser Ein- und Ausatmen, das in 4 Minuten 72mal geschieht und in einem Tage 25920mal; unser Aufwachen und Einschlafen, das mit jedem Tage geschieht, das 360mal in einem Jahre und 25920mal im ganzen Leben geschieht. - Dann haben Sie noch ein drittes Atmen, wenn Sie die Sonne in ihrem Umlauf verfolgen. Sie wissen, daß der Punkt, wo die Sonne im Frühling aufgeht, in jedem Jahr um ein Stück vorrückt scheinbar, und die Sonne geht auf diese Weise in 25920 Jahren um die ganze Ekliptik herum, ruckweise; also auch hier wieder die Zahl 25920 im planetarischen Welten-jahr.

#SE294-032

Wie ist unser Leben in die Welt hineingestellt? Wir leben 72 Jahre im Durchschnitt. Multiplizieren Sie diese Zahl mit 360, so bekommen Sie wieder 25 920. Sie können sich also vorstellen, daß das platonische Jahr, der Weltenlauf der Sonne, der sich in 25 920 Jahren vollendet, als seinen Tag unser menschliches Leben hat, so daß wir, wie wir in unserem menschlichen Leben dastehen, als einen Atemzug ansehen können denjenigen Vorgang, der sich im ganzen Weltenall darstellt als ein Jahr, daß wir unsere menschliche Lebensdauer verstehen können als einen Tag im großen Weltenjahr' so daß wir wieder den kleinsten Vorgang als das Abbild des großen kosmischen Vorganges verehren können. Sieht man es sich genauer an, dann bekommt man durch das platonische Jahr, das heißt, was im platonischen Jahre geschieht, ein Abbild des gesamten Vorganges, der sich von der alten Saturnentwicklung über Sonnen-, Monden-, Erdenentwicklung und so weiter bis zum Vulkan hin abspielt. Aber alle Vorgänge, die sich in der angedeuteten Art abspielen, sind geordnet als Atmungsprozesse nach der Zahl 25 920. Und in dem, was sich abspielt für uns in der Zeit vom Aufwachen bis zum Einschlafen, ist wieder ausgedrückt, was sich abspielte während der Mondenentwicklung, sich abspielt während der Erdenentwicklung, sich abspielen wird während der Jupiterentwicklung. Da drückt sich aus, was uns zum Angehörigen des Außerirdischen macht. Und was sich in unserem kleinsten Atemprozeß, der sich in 4 Minuten ausdrückt, abspielt, darin ist das wirksam, was uns zu irdischen Menschen macht. Wir müssen also sagen: Wir sind irdische Menschen durch unseren Atmungsprozeß; wir sind durch unseren Wechsel von Aufwachen und Einschlafen Monden-, Erden- und Jupitermenschen; und wir sind dadurch, daß wir mit unserem Lebenslauf eingegliedert sind in die Verhältnisse des Welteujahres, kosmische Menschen. Für das kosmische Leben, für das ganze Planetensystem, umfaßt ein Atemzug einen Tag unseres Daseins, und unsere 72 Lebensjahre sind ein Tag für jenes Wesen, dessen Organe das Planetensystem bilden. Kommen Sie über die Illusion hinweg, daß Sie ein begrenzter Mensch sind, fassen Sie das auf, was Sie sind, als Prozeß, als Vorgang im Kosmos, was es in Wirklichkeit ist, dann können Sie sagen: Ich selber bin ein Atemzug des Kosmos.

#SE294-033

Wenn Sie dies so auffassen, daß Ihnen das Theoretische dabei höchst gleichgültig ist, daß es nur ein Vorgang ist und daß es Ihnen gewissermaßen nur einmal recht war, so etwas gehört zu haben, wenn Sie aber daraus ein Gefühl mitnehmen: das Gefühl der unendlichen Verehrung dessen, was sich geheimnisvoll in jedem Menschenwesen zum Ausdruck bringt, dann wird sich dieses Gefühl bei Ihnen verdichten zu dem, was dem Unterrichten und Erziehen zugrunde liegen muß. Wir können nicht bei der Zukunftserziehung so verfahren, daß wir gewissermaßen das äußere Leben des Erwachsenen hineintragen in das Erziehen. Es ist ein Bild - schauervoll, höchst schauervoll, daß in Zukunft auf Grundlage demokratischer Wahl die Leute in den Parlamenten zusammenkommen sollen, um Entscheidungen zu treffen über Fragen des Unterrichts und der Erziehung, höchstens auf Grundlage des Gutachtens von Menschen, die nun auch nicht tiefer in der Sache stehen als durch ihr demokratisches Gefühl. Würde sich die Sache so verwirklichen, wie sie sich jetzt in Rußland anläßt' so würde dies bedeuten, daß die Erde ihre Aufgabe verlieren würde, ihrer Aufgabe entzogen würde, herausgenommen würde aus dem Weltenall und verahrimanierte.

Es ist jetzt die Zeit, wo der Mensch das, was zur Erziehung gehört, herholen muß aus der Erkenntnis der Beziehung des Menschen zum Kosmos. Wir müssen all unser Erziehen durchdringen mit dem Gefühl:

der werdende Mensch steht uns gegenüber, aber er ist die Fortsetzung dessen, was sich abgespielt hat im Übersinnlichen, bevor der Mensch geboren oder empfangen worden ist. Dieses Gefühl soll entstehen aus einer solchen Erkenntnis heraus, wie wir sie zuletzt jetzt angeschlossen haben an die Betrachtung der Selbstlaute und Mitlaute. Dieses Gefühl muß uns durchdringen. Und nur, wenn uns wirklich dieses Gefühl durchdringt, werden wir wirklich richtig unterrichten können. Denn glauben Sie nicht, daß dieses Gefühl unfruchtbar ist! Der Mensch ist so organisiert, daß er mit richtig orientiertem Gefühl sich selber Richtkräfte gibt aus diesen Gefühlen. Wenn Sie dies nicht gewinnen, was jeden Menschen als ein kosmisches Rätsel ansehen läßt, so werden Sie dann nur das Gefühl sich erringen können, daß Sie jeden Menschen als einen Mechanismus ansehen, und in der Ausbildung dieses Gefühls, daß der Mensch nur ein Mechanismus sei, würde eben der Untergang

#SE294-034

der Erdenkultur liegen. Der Aufgang der Erdenkultur dagegen kann nur gesucht werden in der Durchdringung unseres Erziehungsimpulses mit der Empfindung von der kosmischen Bedeutung des ganzen Menschen. Dieses kosmische Gefühl ergibt sich uns aber, wie Sie sehen, nur dadurch, daß wir einmal dasjenige, was im menschlichen Fühlen liegt, als der Zeit angehörig betrachten, die zwischen Geburt und Tod eingeschlossen ist; was im menschlichen Vorstellen liegt, weist uns hinaus nach der einen Seite auf das Vorgeburtliche, und was im menschlichen Willen liegt, weist uns nach der andern Seite auf das Nachtodliche, auf das keimhaft Zukünftige. Indem wir den dreifachen Menschen vor uns haben, haben wir schon vor uns zuerst das Vorgeburtliche, dann das, was zwischen Geburt und Tod liegt, und drittens das Nachtodliche, nur daß das Vorgeburtliche bildhaft in unser Dasein hereinragt, während das Nachtodliche keimhaft schon in uns vorhanden ist vor dem Tode.

Nur durch solche Dinge bekommen Sie auch eine Vorstellung von dem, was eigentlich in Wirklichkeit geschieht, indem Mensch mit Mensch in Beziehung tritt. Man hat, wenn man ältere Pädagogiken liest, zum Beispiel die für ältere Zeiten ausgezeichnete Pädagogik von Herbart, immer das Gefühl: die Menschen operieren mit Begriffen, durch die sie gar nicht an die Wirklichkeit herankommen können, sie bleiben außerhalb der Wirklichkeit stehen. Man bedenke nur, wie Sympathie, so richtig im irdischen Sinne entwickelt, alles Wollen durchsetzt; also das, was als Zukunftskeim, als nachtodlicher Keim durch den Willen in uns liegt, wird von Liebe, von Sympathie durchsetzt. Dadurch wird gleichsam - aber nicht eigentlich gleichsam, sondern wirklich - alles, was mit dem Wollen zusammenhängt, damit es in der rechten Weise gehemmt oder gepflegt werden kann, auch in der Erziehung mit ganz besonderer Liebe verfolgt werden müssen. Wir werden der Sympathie, die schon im Menschen ist, zu Hilfe kommen müssen, indem wir uns an sein Wollen wenden. Was wird denn daher der eigentliche Impuls für die Willenserziehung sein müssen? Es kann kein anderer sein, als daß wir selber Sympathie mit dem Zögling entwickeln. Je bessere Sympathien wir mit ihm entwickeln, desto bessere Methoden werden wir in der Erziehung haben.

#SE294-035

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Und nun werden Sie sagen: Da nun Verstandeserziehung das Gegenteil ist von Willenserziehung, weil sie von Antipathie durchdrungen ist, so würden wir ja Antipathien entwickeln müssen, wenn wir den Zögling mit Bezug auf seinen Verstand, seinen Intellekt erziehen! Das ist auch richtig, nur müssen Sie es richtig auffassen. Sie müssen die Antipathien auf den richtigen Boden stellen. Sie müssen versuchen, den Zögling selber richtig zu begreifen, wenn Sie ihn für das Vorstellungsleben richtig erziehen wollen. In dem Begreifen liegt schon das antipathische Element, denn das gehört auf diese Seite. Indem Sie den Zögling begreifen, indem Sie in alles, was seine Wesensnuancen sind, einzudringen versuchen, werden sie der Erzieher, der Unterrichter für seinen Verstand, für sein Erkennen. Darin liegen schon die Antipathien; nur machen Sie die Antipathie gut, indem Sie den Zögling erziehen. Und Sie können ganz sicher sein: Wir werden ja im Leben nicht zusammengeführt, ohne daß Bedingungen vorhanden sind. Was so äußerliche Vorgänge sind, das ist immer eigentlich der äußere Ausdruck für Innerliches, so sonderbar es für die äußere Weltenbetrachtung aussieht. Daß Sie jetzt dafür da sein sollen, die Waldorfkinder und was damit zusammenhängt, zu unterrichten und zu erziehen, das weist nun doch auf die karmische Zusammengehörigkeit dieser Lehrerguppe gerade mit dieser Kindergruppe hin. Und der richtige Lehrer für diese Kinder werden Sie dadurch, daß Sie in früheren Zeiten einmal Antipathien diesen Kindern gegenüber entwickelt haben, und davon befreien Sie sich, indem Sie jetzt den Verstand dieser Kinder erziehen. Und die Sympathien müssen wir in richtiger Weise entwickeln, indem wir in richtiger Weise Willensbildung hervorbringen.

So seien Sie sich klar: Sie werden in das Doppelwesen Mensch am besten so einzudringen versuchen, wie wir es in unserer seminaristischen Besprechung versuchten. Aber Sie müssen einzudringen versuchen in alle Seiten des menschlichen Wesens. Durch das, was wir im Seminar versuchten, werden Sie nur ein guter Erzieher für das Vorstellungsleben des Kindes. Für sein Willensleben werden Sie ein guter Erzieher, wenn Sie versuchen, jeden einzelnen mit Sympathie, mit wirklicher Sympathie zu umgeben. Diese Dinge gehören auch zum Erziehen: Antipathie, die uns befähigt zum Begreifen - Sympathie, die uns befähigt

#SE294-036

zum Lieben. Indem wir einen Leib haben und durch ihn Herde, wo Sympathie und Antipathie sich begegnen, schleicht sich das auch in denjenigen sozialen Verkehr der Menschen hinein, der sich im Erziehen und Unterrichten zum Ausdruck bringt. Das bitte ich zu durchdenken, zu durchfühlen' dann werden wir morgen weiterschreiten können.

DRITTER VORTRAG

Stuttgart, 23. August 1919

#TX

Ich habe gestern schon darauf aufmerksam gemacht, daß man beim Unterricht zunächst ausgehen sollte von einer gewissen künstlerischen Gestaltung, damit der ganze Mensch, vor allem mit dem Willensleben' beim Unterricht in Anspruch genommen wird. Aus solchen Auseinandersetzungen, wie wir sie hier gepflogen haben, werden Sie die Wichtigkeit einer solchen Maßnahme ohne weiteres einsehen, und Sie werden weiter einsehen, daß der Unterricht so gehandhabt werden muß, daß fortwährend darauf Rücksicht genommen wird, daß ein Totes, ein Ersterbendes im Menschen ist, das umgewandelt werden muß in ein neues Lebendiges. Wenn wir bloß betrachtend, also mit unserer Vorstellung, die bildhaft ist, herankommen an Natur- und sonstige Weltenwesen, so stehen wir mehr in einem Ersterbeprozess drinnen; wenn wir mit unserem Willen an die Natur- und die Weltenwesen herankommen, stehen wir in einem Belebeprozess drinnen. Wir werden also als Erzieher die Aufgabe haben, fortwährend Totes zu beleben, dem Tode Entgegengesetztes im Menschen vor dem völligen Ersterben zu bewahren, ja, gewissermaßen zu befruchten mit dem, was wir aus dem Willen heraus als belebendes Element entwickeln können. Daher dürfen wir nicht davor zurückschrecken, schon beim Kinde mit einer gewissen künstlerischen Gestaltung des Unterrichts zu beginnen.

Nun zerfällt ja alles, was künstlerisch an die Menschen herantritt, wieder in zwei Strömungen, in die plastisch-bildnerische Strömung und in die musikalisch-dichterische Strömung. Diese beiden Kunstgebiete des Plastisch-Bildnerischen und des Musikalisch-Dichterischen sind wirklich polarisch voneinander verschieden, obwohl sie sich gerade durch ihre polarische Verschiedenheit in einer höheren Synthese, in einer höheren Einheit gut finden können. Sie werden ja wissen, daß in der Weltenentwicklung sogar rassengemäß diese Zweifalt im Künstlerischen zum Ausdruck kommt. Sie brauchen sich nur an gewisse Auseinandersetzungen von Heinrich Heine zu erinnern, so werden Sie aufmerksam gemacht werden auf eine solche Zweifalt: daß alles, was

#SE294-038

vom Griechenvolke ausging oder mit diesem verwandt war, was also rassengemäß aus dem Wesen des griechischen Volkes herausgewachsen ist, im eminentesten Sinne die Veranlagung hat zur plastisch-bildnerischen Gestaltung der Welt, während alles, was aus dem jüdischen Element herausgewachsen ist, die besondere Veranlagung hat zu dem eigentlich musikalischen Element der Welt. Da finden Sie also auch rassengemäß diese beiden Strömungen verteilt, und wer Empfänglichkeit für diese Dinge hat, wird sie in der Kunstgeschichte sehr gut verfolgen können. Natürlich entstehen immer wieder Bestrebungen, berechnete Bestrebungen, die das Musikalische mit dem Plastisch-Bildnerischen vereinigen wollen. Sie könnten aber nur in der vollständig ausgebildeten Eurythmie wirklich völlig vereinigt werden, wo Musikalisches und Sichtbares eine Einheit werden kann - natürlich noch nicht in den Anfängen, in denen wir stecken, sondern in den Zielen, die sich die Eurythmie stellen muß. Es muß also in der ganzen harmonischen Menschennatur darauf Rücksicht genommen werden, daß ein Plastisch-Bildnerisches in ihr vorhanden ist, nach dem das Willensartige im Menschen hinneigt. Wie können wir nun diese Tendenz im Menschen, plastisch-bildnerisch zu werden, richtig charakterisieren?

Würden wir nur Verstandesmenschen sein, würden wir nur durch unser Vorstellen die Welt betrachten, dann würden wir allmählich wandelnde Leichname werden. Wir würden in der Tat hier auf der Erde den Eindruck ersterbender Wesenheiten machen. Nur dadurch, daß wir den Drang in uns fühlen, das in den Begriffen Ersterbende durch die Phantasie plastisch-bildnerisch zu beleben, retten wir uns vor diesem Ersterben. Sie müssen sich hüten, in abstrakter Weise vereinheitlichen zu wollen, wenn Sie richtige Erzieher sein wollen. Sie dürfen nun nicht sagen: Man sollte also das Erstörende im Menschen nicht ausbilden, man müsse vermeiden, die begriffliche, die vorstellende Welt im Menschen auszubilden. Das würde jedoch mit Bezug auf das Geistig-Seelische zu demselben Fehler führen, wie wenn Ärzte als große Pädagogen die Kulturentwicklung betrachteten und dann sagen würden: Die Knochen sind das Ersterbende im Menschen, also hüten wir den Menschen vor diesem Ersterbenden, versuchen wir, die Knochen lebendig, weich zu erhalten. Sie sehen, es würde die Ansicht solcher

#SE294-039

Ärzte die Menschen dazu bringen, alle rachitisch zu werden, so daß sie nicht ihre Aufgabe völlig erreichen können. Es ist immer ein falsches Prinzip, wenn man so vorgehen wollte, wie es viele Theosophen und Anthroposophen machen wollen, wenn von Ahriman und Luzifer und ihren Einflüssen auf die Menschheitsentwicklung gesprochen wird, die dann sagen: Das sind Dinge, welche die Menschennatur schädigen, also müsse man sich vor ihnen hüten. - Das würde aber dazu führen, den Menschen von allem auszuschließen, was ihn konstituieren soll. So kann man auch nicht die Ausbildung des vorstellungsmäßigen Elementes verhindern; man muß es ausbilden, aber man darf nie außer acht lassen, zu einer andern Zeit mit dem Plastisch-Bildnerischen an die Menschennatur heranzukommen. Dadurch ergibt sich die Einheit. Nicht dadurch ergibt sie sich, daß man das eine auslöscht, sondern indem man das eine neben dem andern entwickelt. In dieser Beziehung können die Menschen der heutigen Zeit noch nicht einheitlich

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

denken. Daher kommt es denn auch, daß sie die Dreigliederung des sozialen Organismus nicht verstehen. Für das soziale Leben ist es nur richtig, wenn das geistige, das wirtschaftliche und das rechtliche Gebiet nebeneinander stehen und wenn die Einheit sich erst bildet und nicht dadurch zustande kommt, daß man sie abstrakt formt. Denken Sie nur, was es heißen würde, wenn die Leute sagen wollten: Weil der Kopf eine Einheit ist und der übrige Körper auch, so sollte es eigentlich den Menschen gar nicht geben; man sollte den Kopf aus dem übrigen Menschen her-ausbilden und sich in der Welt frei bewegen lassen! Man schafft der Natur nur nach, wenn man aus Einseitigkeiten das Ganze entstehen läßt.

So handelt es sich darum, daß man die eine Einseitigkeit entwickelt:

vorstellungsmäßiges Erzogenwerden; 4ie andere Einseitigkeit, das Plastisch-Bildnerische belebt dann das, was in dem bloßen Begriff entwickelt wird. Da handelt es sich darum, daß man nun, ohne die Naivität zu verlieren, in unserem Zeitalter, das immer das Bewußtsein vernichtet, diese Dinge in die Bewußtheit hinaufhebt. Man braucht die Naivität nicht zu verlieren, wenn man die Dinge konkret, nicht abstrakt gestaltet. Es wäre zum Beispiel unter allen Umständen sehr gut, wenn man möglichst früh in bezug auf das Plastisch-Bildnerische damit

#SE294-040

beginnen würde, das Kind in der Farbenwelt leben zu lassen, wenn man sich als Lehrer durchdringen würde mit dem, was Goethe in dem didaktischen Teil seiner Farbenlehre gibt. Worauf beruht dieser didaktische Teil der Goetheschen Farbenlehre? Er beruht darauf, daß Goethe immer jede einzelne Farbe mit einer Empfindungsnuance durchdringt. So betont er das Herausfordernde des Roten; er betont nicht nur das, was das Auge sieht, sondern was die Seele an dem Roten empfindet. Ebenso betont er das Stille, in sich Versunkene, das die Seele beim Blauen empfindet. Man kann, ohne daß man die Naivität durchbricht, das Kind so in die Farbenwelt hinein führen, daß lebendig die Empfindungsnuancen der Farbenwelt hervorgehen. Wenn dann dabei vielleicht zunächst recht starke Beschmutzungen eintreten, so wird es eine gute Maßnahme in der Erziehung sein, das Kind so weit zu bringen, daß es sich nicht mehr zu sehr beschmutzt.

Man fange möglichst früh damit an, das Kind mit Farben zusammenzubringen, wobei es gut wäre, auf der farbigen Fläche andere Farben aufzutragen, als auf der bloß weißen Fläche, und man versuche, solche Empfindungen im Kinde hervorzurufen, wie sie erst aus einer geisteswissenschaftlichen Auffassung der Farbenwelt entstehen können. Wenn man so arbeitet, wie ich mit einigen Freunden an der kleinen Kuppel des Dornacher Baues gearbeitet habe, dann bekommt man ein lebendiges Verhältnis zur Farbe. Man entdeckt dann, wenn man zum Beispiel Blau aufträgt, daß es in der blauen Farbe selbst liegt, damit alles zu charakterisieren, was Innerlichkeit ist. Also sagen wir, bei einem aus seiner Innerlichkeit sich bewegenden Engel wird man von selbst den Drang haben, ihn blau zu halten, weil die Nuancierung des Blauen, das Helldunkel des Blauen, in der Seele die Empfindung der Bewegung hervorruft, die aus dem Seelenhaften kommt. Die gelb-rötliche Farbe ruft in der Seele die Empfindung des Scheinens, des nach außen sich Offenbarenden hervor. Wenn also etwas aggressiv wirkt, wenn etwas mahnend vor uns auftritt, wenn der Engel uns etwas sagen will, wenn er aus seinem Hintergrunde zu uns sprechen will, dann drücken wir das durch die gelb-rötlichen Nuancen aus. In elementarer Weise kann man durchaus Kinder auf dieses Lebendig-Innerliche der Farben hinweisen.

#SE294-041

Dann muß man sich selber sehr stark damit durchdringen, daß das bloße Zeichnen schon etwas Unwahres hat. Das Wahrste ist das Empfinden aus der Farbe heraus, etwas unwahrer ist schon das Empfinden aus dem Helldunkel heraus, und das Unwahrste ist das Zeichnen. Das Zeichnen nähert sich als solches schon durchaus jenem abstrakten Element, das als Ersterbendes in der Natur vorhanden ist. Zeichnen sollten wir eigentlich nur so, daß wir uns dabei bewußt werden: wir zeichnen im wesentlichen das Tote. Mit Farben malen sollten wir so, daß wir uns dabei bewußt sind: wir rufen aus dem Toten das Lebendige hervor. -Was ist denn schließlich die Horizontlinie? Wenn wir einfach einen Bleistift nehmen und die Horizontlinie hinzeichnen, so ist das ein Abstraktes,

#Bild s. 41a

ein Ertötendes, Unwahres gegenüber der Natur, die immer zwei Strömungen hat: das Tote und das Lebendige. Wir schälen die eine Strömung heraus und behaupten, das sei Natur. Wenn ich aber sage, ich sehe ein Grünes, und ich sehe ein Blaues, die sich voneinander scheiden, dann wächst die Horizontlinie aus dem Aneinandergrenzen der

#Bild s. 41b

Farben heraus, dann sage ich eine Wahrheit. So werden Sie allmählich darauf kommen, daß die Form der Natur wirklich aus der Farbe heraus entsteht, daß daher das Zeichnen ein Abstrahierendes ist. Von solchen Dingen sollte man eine gute Vorstellung, eine gute Empfindung schon in dem heranwachsenden Kinde erzeugen, weil dies sein ganzes

#SE294-042

Seelenwesen belebt und in ein richtiges Verhältnis zur Außenwelt bringt. Daran krankt ja unsere Kultur, daß wir kein richtiges Verhältnis zur Außenwelt haben. Man braucht dabei durchaus nicht, ich möchte sagen, unterrichtend selbst wiederum einseitig zu werden. Es würde zum Beispiel ganz gut sein, wenn wir nach und nach die Möglichkeit entwickeln könnten, von dem bloßen abstrakt Künstlerischen, das der Mensch aus seiner Lust am Schönen hervorbringt, überzugehen zu dem konkret Künstlerischen, zu dem Kunstgewerblichen, denn gar sehr bedarf die Menschheit heute des Hineinstellens eines wirklich Kunstgewerblichen in das allgemeine Kulturdasein. Wir haben es doch tatsächlich im Laufe des 19. Jahrhunderts dahin gebracht, daß wir unsere Möbel für das Auge machen, zum Beispiel einen Stuhl für das Auge machen, während er den Charakter an sich tragen sollte, daß man ihn fühlt, wenn man darauf sitzt. Darnach soll er gestaltet sein. Man soll den Stuhl erfühlen, er soll nicht bloß schön sein, er soll den Charakter an sich tragen, daß ein Mensch darauf sitzen könne. Das ganze Zusammenwachsen des Gefühlssinnes mit dem Stuhl und sogar des geformten Gefühlssinnes - durch die Art, wie Armlehnen am Stuhle sind und so weiter, indem der Mensch seine Stütze an dem Stuhl sucht -, sollte an dem Stuhl zum Ausdruck kommen. Würde man daher Handfertigkeitsunterricht mit entschieden kunstgewerblichen Absichten in das Schulwesen einführen können, so würde man damit der Kultur einen großen Dienst erweisen. Denn bedenken Sie nur, wie es einem Menschen, der es mit der Menschheit aufrichtig meint, heute eine große Kultursorge macht, wenn wir sehen, wie zum Beispiel die Abstraktheiten von heute - sie werden ja dann nicht eintreten, wenn wir unsere Absichten durchführen können -, wenn die Botokudenhaftigkeit der sozialistisch gesinnten Menschen von heute unsere Kultur überschwemmen wollen: Es wird dann kein Schönes mehr in der Kultur sein, nur noch Nützliches! Und wenn die Menschen auch von Schöнем träumen - sie werden ja keine Empfindung dafür haben, daß wir, indem wir einer Sozialisierung entgegengehen, stärker als vorher die Notwendigkeit des Schönen werden betonen müssen. Das sollte eingesehen werden.

Es sollte also mit dem plastisch-bildnerischen Element im Unterricht nicht gespart werden. Ebenso wenig aber sollte damit gespart werden,

#SE294-043

daß wirklich empfunden werde auch jenes dynamische Element, das in der Baukunst zum Ausdruck kommt. Man wird da sehr leicht in den Fehler verfallen können, daß man an die Kinder zu früh dieses oder jenes heranbringt. Aber in gewissem Sinne muß das sogar geschehen. Ich hatte an diejenigen Kinder ein paar Worte gerichtet, die als Münchener Ferienkinder in Dornach waren, 80 an der Zahl,

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

und die bei Frau Kisseleff 12 Stunden Eurythmie gehabt haben und die dann das, was sie gelernt hatten, einem Teil ihrer Lehrerschaft und der Dornacher Anthroposophenschaft vorführen konnten. Die Kinder waren recht dabei, und nachdem die ganze Eurythmieaufführung, die außerdem auch noch aus Vorführungen unserer Dornacher Eurythmistinnen bestand, zu Ende war, kamen die Kinder heran und fragten: Hat denn auch unsere Vorstellung gefallen? - Sie hatten wirklich den Drang, auch etwas darzustellen; es war eine recht schöne Sache. Nun hatte ich auf Ersuchen der Persönlichkeiten, die das Ganze arrangiert hatten, ein paar Worte an die Kinder zu richten. Es war am Vorabend des Tages, an dem die Kinder wieder in die Münchener Gegend zurückgebracht werden sollten. Da sagte ich ausdrücklich:

Ich sage jetzt etwas, was ihr jetzt noch nicht versteht. Erst in der Zukunft werdet ihr es verstehen. Aber merkt es euch, wenn ihr jetzt in der Zukunft das Wort «Seele» hört, denn ihr könnt es jetzt noch nicht verstehen. - Dieses Aufmerksammachen des Kindes auf etwas, was es noch nicht versteht, was erst ausreifen muß, das ist außerordentlich wichtig. Und falsch ist nur der Grundsatz, der heute so stark in den Vordergrund gerückt wird: Man solle dem Kinde nur das beibringen, was es schon versteht - ein Grundsatz, der alle Erziehung unlebendig macht. Denn lebendig wird eine Erziehung erst, wenn man das Aufgenommene eine Zeitlang im Untergrunde getragen hat und es dann nach einiger Zeit wieder heraufholt. Das ist für die Erziehung vom 7. bis 15. Jahre sehr wichtig; dann kann man sehr vieles in die Kinderseele hineinräufeln, was erst später verstanden werden kann. Daran bitte ich Sie, sich nicht zu stoßen, daß Sie über die Reife des Kindes hinausgehen und an etwas appellieren, was das Kind erst später verstehen kann. Der entgegengesetzte Grundsatz hat ein Ertötendes in unsere Pädagogik hineingebracht. Aber das Kind muß eben wissen, daß es warten

#SE294-044

muß. Dieses Gefühl kann man auch in ihm hervorrufen, daß es warten muß mit dem Verständnis dessen, was es schon jetzt aufnimmt. Daher war es gar nicht so schlimm in älteren Zeiten, daß da die Kinder einfach lernen mußten $1 \times 1 = 1$, $2 \times 2 = 4$, $3 \times 3 = 9$ und so weiter, statt daß sie es, wie heute, an der Rechenmaschine lernen. Dieser Grundsatz, das Verständnis des Kindes zurückzuschrauben' müßte durchbrochen werden. Es kann natürlich nur wieder mit dem nötigen Takt geschehen, denn man darf sich nicht zu weit von dem entfernen, was das Kind lieben kann; aber es kann sich mit recht vielem durchdringen, rein auf die Autorität des Unterrichtenden hin, wofür sein Verständnis erst später kommt.

Wenn Sie in dieser Weise das Plastisch-Bildnerische an das Kind heranbringen, so werden Sie sehen, daß Sie vieles von dem Ertötenden beleben können.

Das musikalische Element, das im Menschen ja lebt von seiner Geburt an und das, wie ich schon sagte, besonders in der Zeit des 3. und 4. Lebensjahres beim Kinde in einem Hang zum Tanzen zum Ausdruck kommt, ist von sich aus ein Willenselement, trägt Leben in sich. Aber so sonderbar das klingt, es ist wahr, es trägt zunächst so, wie es sich im Kinde auslebt, zu starkes Leben, betäubendes Leben in sich, Leben, welches das Bewußtsein leicht übertäubt. Die kindliche Entwicklung kommt durch das starke Musikalische sehr leicht in einen gewissen Betäubungszustand hinein. Daher muß man sagen: Das Erzieherische, das dann auftritt, wenn man das Musikalische verwendet, muß in einem fortwährenden Ineinanderharmonisieren des aus der Natur des Menschen herausquellenden Dionysischen durch das Apollinische bestehen. Während ein Ertötendes belebt werden muß durch das Plastisch-Bildnerische, muß ein im höchsten Maße im Musikalischen Lebendiges herabgelähmt werden, damit es den Menschen im Musikalischen nicht zu stark affiziere. Das ist die Empfindung, mit der wir das Musikalische an die Kinder heranbringen sollen.

Nun handelt es sich darum, daß ja die menschliche Natur nach der einen oder andern Seite hin durch das Karma einseitig ausgebildet ist. Das wird insbesondere bei dem musikalischen Element bemerkt. Aber ich möchte sagen, es wird dort zu stark betont. Man sollte nicht zu

#SE294-045

stark betonen: Dies ist ein unmusikalisches Kind, dies ist ein musikalisches. Gewiß, die Tatsache liegt als solche vor, aber dieses nun zur Konsequenz zu benützen, das unmusikalisches Kind von allem Musikalischen fernzuhalten und die musikalische Erziehung nur den musikalisch gearteten Kindern angedeihen zu lassen, ist etwas durchaus falsches; mindestens müßten auch die allerunmusikalischsten Kinder bei allem dabeisein, was musikalisch getan wird. Es ist ganz gewiß richtig, daß man musikalisch produzierend immer mehr und mehr nur diejenigen Kinder auftreten läßt, die wirklich musikalisch sind. Aber dabeisein, Empfänglichkeit entwickeln, das sollten auch die unmusikalischen Kinder; denn man wird bemerken, daß auch beim unmusikalischsten Kinde ein Rest von musikalischen Anlagen vorhanden ist, der nur recht tief sitzt und nur durch liebevolles Beikommen gehoben werden kann. Das sollte nie versäumt werden, denn es ist viel wahrer, als man glaubt, was in einem Shakespeareschen Stücke steht: «Der Mann, der nicht Musik hat in ihm selbst... taugt zu Verrat, zu Räuberei und Tücken... traue keinem solchen!» Das ist eine sehr gründliche Wahrheit. Daher sollte nichts versäumt werden, um das Musikalische selbst an diejenigen Kinder herankommen zu lassen, die zunächst als unmusikalisch gelten.

Es wird aber von der größten Wichtigkeit sein, gerade in sozialer Beziehung, daß das Musikalische auch in elementarer Weise gepflegt werde, so daß ohne eine betäubende Theorie aus elementaren Tatsachen des Musikalischen heraus die Kinder unterrichtet werden. Es sollten die Kinder eine deutliche Vorstellung vom elementaren Musikalischen bekommen, von den Harmonien, Melodien und so weiter, durch Verwendung von möglichst elementaren Tatsachen, durch das gehörmäßige Analysieren von Melodien und Harmonien, so daß man im Musikalischen ebenso elementar im Aufbau des ganzen Künstlerischen vorgeht, wie man auch im Bildnerisch-Plastischen vorgeht, wo man auch aus der Einzelheit heraufarbeitet. Dadurch wird das abgemildert werden, was in das Musikalische so stark hereinwirkt: der Dilettantismus, obwohl es durchaus nicht abzuweisen ist, daß auch der musikalische Dilettantismus eine gewisse Nützlichkeit in unserem sozialen Zusammenleben hat. Wir würden ohne ihn nicht gut vorwärtskommen können, er sollte sich aber nur auf die Empfangenden beschränken.

#SE294-046

Gerade dadurch aber würde es möglich sein, die musikalisch Produzierenden innerhalb unserer sozialen Ordnung zur richtigen Geltung kommen zu lassen. Denn nicht vergessen sollte werden, daß alles Plastisch-Bildnerische auf die Individualisierung der Menschen hin arbeitet, alles Musikalisch-Dichterische dagegen auf die Förderung des sozialen Lebens. Die Menschen kommen in einer Einheit zusammen durch das Musikalisch-Dichterische; sie individualisieren sich durch das Plastisch-Bildnerische. Die Individualität wird mehr aufrechterhalten durch das Plastisch-Bildnerische, die Sozietät mehr durch gemeinschaftliches Leben und Weben im Musikalischen und Dichterischen. Das Dichterische wird aus der Einsamkeit der Seele heraus erzeugt, nur dort; es wird verstanden durch die menschliche Gemeinschaft. Es ist kein Abstraktes, was man begründen will, sondern etwas durchaus Konkretes, wenn man sagt, daß der Mensch mit seinem dichterisch Geschaffenen sein Inneres aufschließt und daß diesem Inneren durch das Aufnehmen des Geschaffenen das tiefste Innere des andern Menschen wieder entgegenkommt. Daher sollte Freude vor allen Dingen und Verlangen gegenüber dem Musikalischen und Dichterischen im heranwachsenden Kinde erzogen werden. Beim Dichterischen sollte das Kind früh das wirklich Dichterische kennenlernen. Heute wächst der Mensch in eine soziale Ordnung hinein, in der er mit der Prosa der Sprache tyrannisiert wird. Es gibt heute unzählige Rezitatoren, welche die Menschen mit der Prosa tyrannisieren, indem sie das, was an einer Dichtung Prosa, rein Inhaltliches ist, in den Vordergrund stellen. Und wenn dann das Gedicht im Vortrag so gestaltet wird, daß die eigentlich inhaltliche Nuance die Hauptrolle spielt, so betrachtet man das heute als vollkommene Rezitation. Eine wirklich vollkommene Rezitation ist aber die, welche das musikalische Element besonders betont. - Ich habe bei den paar Worten, die ich den eurythmischen Vorstellungen manchmal voranstelle, öfter darauf aufmerksam gemacht, wie bei einem solchen Dichter wie Schiller ein Gedicht

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

hervorgeht aus den Untergründen seiner Seele. Bei vielen seiner Gedichte hatte er zuerst eine allgemeine Melodie in der Seele waltend, und in diese allgemeine Melodie senkte er erst später gleichsam den Inhalt, die Worte hinein. Die allgemeine Melodie ist das, worin der Inhalt hängt, und das Dichterische

#SE294-047

erschöpft sich dann an der Formung des Sprachlichen, nicht in dem Inhaltlichen, sondern in dem Takt, in dem Rhythmus, in der Reimerhaltung, also in dem dem Dichterischen zugrunde liegenden Musikalischen. Ich sagte, daß man bei der heutigen Art der Rezitation die Menschen tyrannisiert, weil man immer tyrannisiert, wenn man nur auf die Prosa, auf den Inhalt einer Dichtung, den man ganz abstrakt nimmt, den Hauptwert legt. Geisteswissenschaftlich kommt man über die Tyrannis nur dadurch hinaus, daß, wie ich es immer versuche, eine Sache von den verschiedensten Gesichtspunkten dargestellt wird, so daß man, auch künstlerisch, die Begriffe flüssig erhält. Ich habe einmal meine besondere Freude gehabt, als mir einer unserer künstlerisch begabten Freunde sagte, daß man gewisse Vortragszyklen, rein durch ihren inneren Aufbau, in eine Symphonie umsetzen könnte. So etwas liegt auch tatsächlich gewissen Zyklen durch ihren Aufbau zugrunde. Nehmen Sie zum Beispiel jenen in Wien gehaltenen Zyklus über das Leben zwischen dem Tode und einer neuen Geburt, so werden Sie an ihm sehen können, daß Sie eine Symphonie daraus machen könnten. Das ist aus dem Grunde möglich, weil der geisteswissenschaftliche Vortrag nicht tyrannisch wirken, sondern den Willen der Menschen wecken soll. Wenn aber die Menschen an eine solche Sache herankommen wie an die «Kernpunkte der sozialen Frage», dann sagen sie, das wäre ihnen unverständlich. Es ist aber nicht unverständlich, sondern es ist ihnen die Art nur ungewohnt.

Es ist daher außerordentlich wichtig, daß man bei jeglicher Dichtung das Kind aufmerksam macht auf das zugrunde liegende Musikalische. Daher sollte in der Einteilung des Unterrichts die Sache so gestaltet werden, daß das rezitatorische Element, das in die Schule hineingebracht wird, möglichst in die Nähe des musikalischen Elementes gebracht wird. Der musikalisch Unterrichtende sollte dem rezitierend Unterrichtenden möglichst nahestehen, so daß das eine dem andern unmittelbar folgt und so eine lebendige Verbindung zwischen beiden hergestellt wird. Es würde besonders gut sein, wenn der musikalisch Unterrichtende noch bei dem Rezitationsunterrichtenden dabei sein könnte und umgekehrt, so daß der eine noch immer auf die Zusammenhänge mit dem andern Unterricht hinweisen könnte. Dadurch würde gründlich

#SE294-048

ausgeschaltet werden, was gegenwärtig in unser Schulwesen noch so stark hineinspielt und was wirklich schauerhaft ist: die abstrakte Erklärung von Gedichten. Dieses abstrakte Erklären von Dichtungen, das hart an das Grammatikalische herangeführt wird, ist der Tod von allem, was auf das Kind wirken sollte. Das Interpretieren von Gedichten ist etwas ganz Furchtbares.

Nun werden Sie einwenden: Aber das Interpretieren ist doch notwendig, um das Gedicht zu verstehen! Dazu muß gesagt werden: Es muß der Unterricht als ein ganzer gestaltet werden. Darüber muß in der Wochenkonferenz der Lehrerschaft gesprochen werden. Diese und jene Gedichte kommen zur Rezitation. Dann muß von dem übrigen Unterricht aus das Nötige hineinfließen, was zum Verständnis einer Dichtung gehört. Es muß dafür gesorgt sein, daß das Kind zum Rezitationsunterricht das schon mitbringt, was zum Verständnis des Gedichtes notwendig ist. Man kann ganz gut - zum Beispiel, wenn man mit dem Kinde Schillers «Spaziergang» durchnehmen würde - das Kulturhistorische und das Psychologische, das mit dem Gedichte zusammenhängt, dem Kinde vortragen, aber nicht indem man an der Hand des Gedichtes von Zeile zu Zeile geht, sondern so, daß man das, was über dem Inhaltlichen liegt, dem Kinde vorbringt. In der Rezitationsstunde sollte lediglich Wert gelegt werden auf die künstlerische Mitteilung des Künstlerischen.

Wenn man in dieser Weise das Künstlerische in seinen zwei Strömungen verwenden würde, um die menschliche Natur durchzuharmonisieren, dann würde man außerordentlich viel damit erreichen. Man muß nur bedenken, daß ein unendlich Wichtiges im Zusammengehen des Menschen mit der Welt erreicht wird, indem der Mensch singt. Singen ist ja an sich ein Nachbilden desjenigen, was schon in der Welt vorhanden ist. Indem der Mensch singt, bringt er zum Ausdruck die bedeutungsvolle Weisheit, aus der heraus die Welt gebaut ist. Aber man darf auch nicht vergessen, daß der Mensch im Singen das Kosmische der eigentlichen Tonfolge in Verbindung bringt mit dem menschlichen Wort. Daher kommt in den Gesang etwas Unnatürliches hinein. Das wird man schon empfinden können, wenn man das nicht Zusammengehörige des Tonlichen eines Gedichtes und des Inhaltlichen des Gedichtes

#SE294-049

auffassen wird. Es würde schon ein gewisser Fortschritt sein, wenn man den Versuch weiter ausbilden könnte, den wir ja jetzt angefangen haben: die Zeilen im bloßen Rezitativ zu halten und nur das Reimwort mit der Melodie zu beleben, so daß die Zeile im Rezitativ verfließt, das Reimwort ariengemäß gesungen wird. Dadurch würde eine reinliche Scheidung entstehen zwischen dem Tonlichen eines Gedichtes und dem Wortlichen, das ja den eigentlichen musikalischen Menschen stört.

Und wiederum, indem des Gehör des Menschen für das Musikalische ausgebildet wird, wird der Mensch dazu veranlaßt, das Musikalische der Welt selbst lebendig zu empfinden. Das ist von dem allergrößten Wert für den sich entwickelnden Menschen. Man darf nicht vergessen:

Im Plastisch-Bildnerischen schauen wir die Schönheit an, leben sie; im Musikalischen werden wir selbst zur Schönheit. Das ist außerordentlich bedeutsam. Geht man in ältere Zeiten zurück, so findet man, in je ältere Zeiten man kommt, immer weniger von dem vorhanden, was wir eigentlich musikalisch nennen. Man kann die deutliche Empfindung haben, daß das Musikalische ein erst Werdenendes ist, trotzdem manche Formen des Musikalischen wiederum schon im Absterben sind. Das beruht auf einer sehr bedeutsamen kosmischen Tatsache. In allem Plastisch-Bildnerischen war der Mensch ein Nachbildner der alten Himmelsordnung. Die höchste Nachbildung einer Welten-Himmelsordnung ist eine plastisch-bildnerische Nachbildung der Welt. Aber im Musikalischen ist der Mensch selbst schaffend. Da schafft er nicht aus dem, was schon vorhanden ist, sondern legt den Grund und Boden für das, was in Zukunft erst entstehen wird. Man kann sich natürlich ein gewisses Musikalisches dadurch schaffen, daß man zum Beispiel das Rauschen der Wasserwellen oder den Gesang der Nachtigallen nur musikalisch nachahmt. Aber das wirklich Musikalische und das wirklich Dichterische ist ein Neuschaffen, und aus diesem Neuschaffen heraus wird einmal die spätere Jupiter-, Venus- und Vulkanentwicklung entstehen. Wir retten gewissermaßen das, was noch entstehen soll, aus der vorhandenen Nullität seines Daseins in die Realität hinein, indem wir an das Musikalische anknüpfen.

Indem wir so an die großen Tatsachen in der Welt anknüpfen, bekommen

#SE294-050

wir erst auch das richtige Verständnis für den Unterricht. Das kann ihm erst die richtige Weihe geben, so daß wirklich der Unterricht eine Art Gottesdienst werden könnte, indem er ein solcher Weihe-dienst wird.

Was ich so hinstelle, wird mehr oder weniger ein Ideal sein. Aber wir können doch das, was wir im Konkreten tun, in das Ideal einreihen. Wir sollten zum Beispiel eines nicht versäumen - wenn wir mit den Kindern, die wir unterrichten, nun auch, was ebenfalls geschehen wird, in die Berge, in die Felder gehen, wenn wir sie also in die Natur führen -, aber gegenüber diesem die Kinder in die Natur Führen sollten wir vor allem immer im Auge behalten, daß der naturkundliche Unterricht selbst nur in das Schulgebäude hineingehört. Nehmen wir an, wir treten nun mit den Kindern in die Natur, wir lenken ihre Augen auf einen Stein oder auf eine Blume. Dabei sollten wir streng vermeiden, in der Natur draußen dasjenige anklingen zu lassen, was wir im Schulgebäude drinnen lehren. In der Natur draußen sollten wir die Kinder in ganz anderer Weise auf die Natur hinweisen als im Schulgebäude. Wir sollten das nie versäumen, sie darauf

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

aufmerksam zu machen: Wir bringen euch ins Freie, damit ihr die Schönheit der Natur empfindet, und wir nehmen die Produkte der Natur hinein in das Schulhaus, damit wir euch drinnen die Natur zergliedern können. Daher sollten wir draußen den Kindern nie von dem sprechen, was wir ihnen drinnen zum Beispiel an den Pflanzen vorführen. Wir sollten den Unterschied hervorheben, daß es etwas anderes ist, die tote Natur im Klassenzimmer zu zergliedern, oder draußen die Natur in ihrer Schönheit zu betrachten. Dies sollten wir nebeneinanderstellen. Wer die Kinder in die Natur hinausführt, um ihnen draußen an einem Naturobjekt etwas zu exemplifizieren, was er im Klassenzimmer lehrt, der tut nicht etwas Richtiges. Man sollte schon in den Kindern eine Art Gefühl hervorrufen:

Wir müssen leider die Natur zergliedern, wenn wir sie ins Klassenzimmer führen. Nur sollten dies die Kinder als eine Notwendigkeit empfinden, weil eben die Zerstörung von Natürlichem auch beim Aufbau des Menschen notwendig ist. Wir sollten durchaus nicht glauben, daß wir gut tun, wenn wir wissenschaftlich einen Käfer in der Natur draußen erklären. Die wissenschaftliche Erklärung des Käfers gehört

#SE294-051

ins Klassenzimmer! Freude an dem Käfer hervorrufen, Freude an seinem Laufen, an seiner Possierlichkeit, an seinem Verhältnis zur übrigen Natur, das sollten wir bewirken, wenn wir die Kinder ins Freie bringen. Und so sollten wir auch nicht versäumen, diese deutliche Empfindung in der Kinderseele hervorzurufen, daß im Musikalischen ein Schöpferisches vorhanden ist, ein über die Natur Hinausgehendes, und daß der Mensch selbst Mitschöpfer wird an der Natur, indem er das Musikalische entwickelt. Das wird natürlich sehr primitiv als Empfindung geformt werden müssen, aber es wird das erste sein, was gerade von dem willensartigen Element der Musik ausgehen muß: daß sich der Mensch im Kosmischen drinnen fühlt!

VIERTER VORTRAG

Stuttgart, 25. August 1919

#TX

Gestützt auf solche Empfindungen, wie sie hervorgehen können aus Auseinandersetzungen, wie wir sie eben in der Stunde über Allgemeine Pädagogik gepflogen haben, möchte ich gleich etwas Methodisches erwähnen, was außerordentlich wichtig ist und sich außerdem anschließen wird an die methodischen Auseinandersetzungen der vorhergehenden Tage.

Von durchschlagender Bedeutung müssen Sie sich vorstellen die erste Schulstunde, die Sie mit Ihren Schülern in jeder Klasse durchmachen. Von dieser ersten Schulstunde wird etwas viel Wichtigeres ausgehen in einer gewissen Beziehung als von allen andern Stunden. Aber auch die andern Stunden werden dann ausgenützt werden müssen, um das, was von der ersten Stunde ausgehen kann, wiederum für den ganzen Unterricht fruchtbar zu machen. Wir wollen uns nun gleich im Konkreten vorstellen, wie wir mit den Kindern - und Sie werden ja demnächst in der Lage sein, mit diesen aus allen Windrichtungen der Erziehung und auch Verziehung herkommenden Kindern sich bekanntzumachen - die erste Schulstunde gestalten werden. Natürlich kann ich hier nur allgemeine Andeutungen geben, die Sie dann weiter werden ausgestalten können. Es wird sich darum handeln, daß Sie sich nicht nach gewissen vertrackten Erziehungsgrundsätzen richten, die gerade in der neueren Zeit heraufgekommen sind, sondern daß Sie auf das sehen, was für die Entwicklung des Kindes wirklich von Bedeutung sein kann.

Sie haben also die Klasse vor sich mit den verschieden gearteten Kindern. Das erste wird sein, daß Sie die Kinder darauf aufmerksam machen, warum sie eigentlich da sind. Es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, daß Sie mit den Kindern etwa in der Art sprechen: Ihr seid also jetzt in die Schule gekommen, und ich will euch sagen, warum ihr in die Schule gekommen seid. - Und nun soll gleich diese Handlung, daß die Kinder in die Schule gekommen sind, ins Bewußtsein heraufgehoben werden. Ihr seid in die Schule gekommen, weil ihr in der Schule etwas lernen sollt. Ihr werdet heute noch keine Vorstellung davon

#SE294-053

haben, was ihr alles in der Schule lernen sollt, aber ihr werdet vielerlei in der Schule lernen müssen. Warum werdet ihr vielerlei in der Schule lernen müssen? Nun, ihr habt doch auch schon Bekanntschaft gemacht mit den Erwachsenen, mit den großen Leuten, und da werdet ihr gesehen haben, daß sie etwas machen können, was ihr nicht könnt. Und damit ihr auch einmal das können werdet, was die Großen können, dazu seid ihr hier. Ihr werdet einmal das können, was ihr jetzt noch nicht könnt. - Daß man diesen Vorstellungskomplex mit den Kindern durchgeht, ist außerordentlich wichtig. Doch dieser Vorstellungskomplex hat noch etwas anderes im Gefolge.

Kein Unterricht verläuft im richtigen Fahrwasser, der nicht begleitet ist von einer gewissen Pietät gegen die vorangehende Generation. So gefühls- und empfindungsmäßig diese Nuance bleiben muß, so muß sie doch mit allen Mitteln bei den Kindern kultiviert werden: daß das Kind mit Achtung, mit Respekt hinschaut auf das, was die älteren Generationen schon erreicht haben und was es auch durch die Schule erreichen soll. Dieses Hinschauen auf die Kultur der Umwelt mit einer gewissen Achtung, das muß in dem Kinde gleich von Anfang an erregt werden, so daß es wirklich in denjenigen Menschen, die schon älter geworden sind, gewissermaßen etwas höhere Wesen sieht. Ohne die Erweckung dieses Gefühls kommt man im Unterricht und in der Erziehung nicht vorwärts. Man kommt aber auch nicht vorwärts, wenn man nicht dasjenige ins Bewußtsein der Seele heraufhebt, was nun eigentlich werden soll. Daher stelle man weiterhin mit dem Kinde folgende Betrachtungen an, ganz ohne Bedenken dagegen, daß man etwa damit schon über den Horizont des Kindes hinausgeht. Das macht nämlich nichts, wenn man vieles zu dem Kinde sagt, was es erst später begreifen wird. Der Grundsatz, daß man an das Kind nur heranbringen solle, was es schon begreift, worüber es sich schon ein Urteil bilden kann, das ist der Grundsatz, der so vieles in unserer Kultur ruiniert hat. - Ein sehr bekannter Erzieher einer noch viel bekannteren Persönlichkeit der Gegenwart hat sich einmal gerühmt, diese Persönlichkeit nach dem folgenden Grundsatz erzogen zu haben. Der Mann sagte: Diesen Jungen habe ich gut erzogen, denn ich habe ihn gezwungen, sich sofort über alles ein Urteil zu bilden. - Nun, mit diesem Grundsatz, sich über alles

#SE294-054

sofort ein Urteil zu bilden, sind heute sehr viele Leute einverstanden, und es ist nicht merkwürdig, daß man von einem sehr bekannten Pädagogen einer noch viel bekannteren Persönlichkeit hervorgehoben findet, daß er diesen Grundsatz dann in pädagogischen Büchern wieder betonen will. Ich habe doch das Erlebnis gehabt, daß, anknüpfend an diesen Grundsatz, in einem pädagogischen Werke der Gegenwart gesagt wurde: Man könne nur wünschen, daß man jedem deutschen Jungen und jedem deutschen Mädchen eine solche mustergültige Erziehung angedeihen lassen könne. - Sie sehen daran, daß man in den gegenwärtigen Pädagogen vieles von dem finden kann, wie man es nicht machen soll, denn es liegt eine große Tragik in dieser Art des Erziehens, und diese Tragik wieder ist verknüpft mit der gegenwärtigen Weltkatastrophe.

Es handelt sich also nicht darum, daß das Kind sich über alles sofort ein Urteil bildet, sondern daß es zwischen dem 7. und 15. Jahre das, was es aufnehmen soll, aufnimmt aus Liebe, aus Autorität zum Erzieher. Daher suche man auch das schon angedeutete Gespräch, das man in beliebiger Weise erweitern kann, etwa so mit dem Kinde fortzuführen:

Sieh einmal, die Erwachsenen haben Bücher und können lesen. Du kannst noch nicht lesen, aber du wirst lesen lernen, und du wirst, wenn du dann lesen gelernt hast, auch einmal die Bücher zur Hand nehmen können und aus ihnen dasjenige wissen können, was die Großen aus diesen Büchern wissen können. Die Großen können sich auch Briefe schreiben, können sich überhaupt über alle Dinge

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

etwas aufschreiben. Du wirst später auch Briefe schreiben können, denn außer dem, daß du lesen lernst, wirst du auch schreiben lernen. Und außer Lesen und Schreiben können die Großen auch Rechnen. Du weißt noch gar nicht, was Rechnen ist. Aber Rechnen muß man im Leben können, wenn man zum Beispiel etwas zum Essen einkaufen will, oder wenn man Kleider einkaufen oder anfertigen will. - Solch ein Gespräch muß man mit dem Kinde führen und ihm dann sagen: Auch Rechnen wirst du lernen. -Es ist gut, wenn man die Aufmerksamkeit des Kindes darauf hinlenkt, und wenn man dann vielleicht gleich am nächsten Tage seine Aufmerksamkeit wieder darauf zurücklenkt, so daß man also in öfteren Wiederholungen auch dieses mit dem Kinde durchnimmt. Wichtig ist es also,

#SE294-055

daß man dasjenige ins Bewußtsein heraufhebt, was das Kind in einer solchen Weise tut.

Überhaupt ist es für den Unterricht und für die Erziehung von größter Wichtigkeit, daß man darauf sieht, dasjenige - wenn ich mich des Ausdrucks bedienen darf - bewußt ins Bewußtsein heraufzubringen, was sonst gewohnheitsmäßig im Leben vor sich geht. Dagegen ist es nicht von Vorteil für den Unterricht und für die Erziehung, wenn man in den Unterricht allerlei hineinfügt, was man nur zum Zwecke, sogar nur zum scheinbaren Zwecke des Unterrichts hineinfügt. Sie können heute finden, daß empfohlen wird, das Kind solle in die Schule kommen, ausgerüstet mit abgebrannten Zündhölzchen in einer Schachtel, und es sollte dann angeleitet werden, mit diesen abgebrannten Zündhölzchen - die am besten nicht rund sind, sondern viereckig, damit sie auf den schiefen Bänken des Schulzimmers nicht herunterrollen - Stäbchen zu legen. Es solle zum Beispiel angeleitet werden, ein Haus mit diesen Zündhölzchen nachzu formen und ähnliches. Stäbchenlegen ist ja ein Lieblingsfach, das heute für junge Kinder ganz besonders empfohlen wird. Eine solche Sache aber nimmt sich gegenüber einer wirklichen Erkenntnis des Lebens wie eine Spielerei aus, es hat keine Bedeutung für das Wesen des Menschen, irgend etwas am Stäbchenlegen zu lernen. Denn der Mensch kann so etwas, wozu das Stäbchenlegen führen kann, im späteren Leben nur als Spielerei ansehen. Es ist nicht gut, daß man bloße Spielereien in die Erziehung einführt. Dagegen das wirkliche Lebensvolle in die Erziehung einzuführen, das ist unsere Aufgabe; was aber bloße Spielerei ist, sollte nicht eingeführt werden. Also mißverstehen Sie nicht: ich sage nicht, daß das Spiel nicht in die Erziehung eingeführt werden sollte, es soll nur nicht ein für den Unterricht künstlich hergerichteter Spiel in die Schule eingeführt werden. Über die Art, wie sich das Spiel in den Unterricht eingliedern soll, werden wir noch viel zu reden haben.

Wie kann man aber nun wirklich, und zwar auf die Willensbildung gleich von Anfang an wirken?

Wenn man in hinreichender Weise das durchgesprochen hat, was ich jetzt auseinandergesetzt habe, was auf der einen Seite dazu bestimmt ist, daß das Kind ein Bewußtsein dafür entwickelt, wozu es in der

#SE294-056

Schule ist, und was auf der andern Seite bestimmt dazu ist, daß das Kind eine gewisse Achtung, einen gewissen Respekt vor den Erwachsenen bekommt, dann ist es wichtig, daß man zu etwas anderem übergeht. Es ist dann gut, wenn man ihm zum Beispiel sagt: Sieh dich einmal selber an. Du hast zwei Hände, eine linke Hand und eine rechte Hand. Diese Hände hast du zum Arbeiten; mit diesen Händen kannst du allerlei machen. - Also auch das, was am Menschen ist, versuche man ins Bewußtsein heraufzuheben. Das Kind soll nicht nur wissen, daß es Hände habe, sondern es soll sich auch bewußt werden, daß es Hände hat. Natürlich werden Sie nun vielleicht sagen: Es hat doch ein Bewußtsein davon, daß es Hände hat. - Aber es ist ein Unterschied, ob es weiß, daß es Hände zur Arbeit hat, oder ob ihm dieser Gedanke nie durch die Seele durchgegangen ist. Hat man mit dem Kinde über die Hände und über das Arbeiten mit den Händen eine Zeitlang gesprochen, so gehe man dazu über, das Kind irgend etwas in Handgeschicklichkeit machen zu lassen. Das kann unter Umständen schon in der ersten Stunde geschehen. Man kann ihm sagen: Jetzt mache ich dies

#Bild s. 56

(siehe Zeichnung links). Also nimm deine Hand und mache es auch! -Man kann die Kinder nun dasselbe machen lassen, möglichst langsam, denn es wird sich schon langsam vollziehen, wenn man die Kinder einzeln heraufruft, sie an der Tafel dieses machen läßt und sie dann wieder an ihren Platz gehen läßt. Das richtige Verdauen des Unterrichtes ist dabei von größter Bedeutung. Darnach kann man dem Kinde sagen:

Jetzt mache ich dies (siehe Zeichnung rechts); jetzt macht ihr mit eurer Hand dies auch. - Nun macht jedes Kind dies auch. Nachdem dies absolviert ist, sagt man ihnen: Dies eine ist eine gerade Linie, und das

#SE294-057

andere ist eine krumme Linie; ihr habt also jetzt mit euren Händen eine gerade und eine krumme Linie gemacht. - Den Kindern, die ungeschickt sind, hilft man, aber man sehe darauf, daß jedes Kind es gleich von Anfang an in einer gewissen Vollkommenheit macht.

So also sehe man darauf, daß man die Kinder gleich von Anfang an etwas tun läßt, und man sehe weiter darauf, daß dann eine solche Handlung in den nächsten Stunden wiederholentlich durchgenommen wird. Man läßt in der nächsten Stunde also eine gerade Linie machen, dann eine krumme Linie. Nun kommt da eine feine Nuance in Betracht. Es ist nicht zuerst der große Wert darauf zu legen, daß Sie die Kinder aus dem Gedächtnisse eine gerade und eine krumme Linie machen lassen; sondern Sie machen auch das nächste Mal die gerade Linie an der Tafel vor und lassen die Kinder sie nachmachen und die krumme Linie ebenso. Nur fragen Sie dann: Du, was ist das? - Eine gerade Linie! -Du, was ist das? - Eine krumme Linie! - Sie sollten also das Prinzip der Wiederholung ausnützen, indem Sie das Kind die Zeichnung nachmachen lassen und, indem Sie es nicht selbst angeben, das Kind selber die Angabe machen lassen, was es vor sich hat. Diese feine Nuance zu benutzen, ist von großer Bedeutung. Sie müssen überhaupt darauf Wert legen, gewohnheitsmäßig den Kindern gegenüber das Richtige zu tun, in Ihre Gewohnheiten hinein die Unterrichtsmaximen zu bekommen.

Dann brauchen Sie durchaus nicht davor zurückzuschauen, ziemlich früh - es ist gerade besonders gut, so etwas sehr früh mit den Kindern zu machen - einen Farbenkasten aufzustellen, ein Wasserglas daneben, Sie nehmen einen Pinsel zur Hand, tauchen ihn ins Wasserglas, nehmen von der Farbe etwas ab und, nachdem Sie vorher eine weiße Fläche auf der Tafel mit Reißnägeln angemacht haben, tragen Sie eine kleine gelbe Fläche darauf auf. Nachdem Sie diese kleine gelbe Fläche gemacht haben, lassen Sie wieder jedes Kind eine solche gelbe Fläche machen. Es muß jedes Kind einen gewissen Abstand von der andern gelben Fläche lassen, so daß Sie also dann so und so viele gelbe Flächen haben. Darauf tauchen Sie selbst den Pinsel in die blaue Farbe ein und machen neben die kleine Fläche, die Sie gelb angestrichen haben, unmittelbar daneben Blaues. Jetzt lassen Sie auch die Kinder in derselben Weise Blaues machen. Nachdem etwa die Hälfte der Kinder das gemacht hat,

#SE294-058

sagen Sie: Jetzt wollen wir etwas anderes machen; jetzt will ich den Pinsel ins Grüne tauchen und zu den andern Flächen eine grüne dazu machen. - Von den andern Kindern lasse ich nun - indem ich auf irgendeine Weise vermeide, daß die Kinder dabei gleich eifersüchtig aufeinander werden - in derselben Weise grün machen. Das wird eine gewisse Zeit in Anspruch nehmen; die Kinder werden es gut verdauen, wie es überhaupt darauf ankommt, ganz langsam, nur in ganz wenigem mit dem Unterricht fortzugehen. - Nun sollten Sie schon sagen: Jetzt will ich euch etwas mitteilen, was ihr noch nicht ganz gut verstehen könnt, was ihr aber einmal gut verstehen werdet: was wir da oben gemacht haben, daß wir blau neben gelb gesetzt haben, das ist schöner, als was wir da unten gemacht haben, wo wir grün neben gelb gesetzt haben; blau neben gelb ist schöner als grün neben gelb! - Das wird sehr tief in der Seele des Kindes haften. Darauf wird es erstens öfter zurückzuführen sein in der Wiederholung, es wird aber auch selber daran nagen;

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

es wird es nicht ganz gleichgültig aufnehmen, sondern es wird an einfachen, primitiven Beispielen sehr gut verstehen lernen, nach und nach, im Gefühl abzuheben ein Schönes von einem weniger Schönen.

Ein Ähnliches ist auch möglich, beim musikalischen Unterricht zu verwenden. Auch da ist es gut, von irgendeinem Tone auszugehen. Man braucht dem Kinde gar nicht einmal den Namen dieses Tones beizubringen, sondern man schlägt in irgendeiner Weise einen Ton an. Gut ist es dann, von den Kindern selbst diesen Ton gleich anschlagen zu lassen, also auch da das Willentliche damit zu verbinden. Nachher schlägt man einen zweiten konsonierenden Ton an und läßt wieder eine Reihe von Kindern diesen selben konsonierenden Ton anschlagen. Nachher setzt man das fort, indem man zu einem Ton einen dissonierenden Ton anschlägt und läßt wieder von den Kindern dasselbe nachmachen. Und man versucht nun, ebenso wie vorher bei der Farbe, ein Gefühl von Konsonanz und Dissonanz für Töne bei den Kindern zu erwecken, indem man ihnen nicht von Konsonanz und Dissonanz redet, sondern von schön und weniger schön, also auch dabei auf die Empfindung sieht. Von diesen Dingen, nicht von Buchstaben aus, sollte der erste Unterricht ausgehen. Damit sollte man beginnen.

Nun nehmen wir an, wir haben zunächst den Klassenlehrer. Der

#SE294-059

wird in seinem Unterricht mit den Kindern diese eben angeführten Gespräche führen. Das Musikalische wird vielleicht davon getrennt sein müssen; es wird dann zu einer andern Zeit an die Kinder auch herangebracht werden. Nun wird es gut sein, wenn der Musiklehrer ein ganz ähnliches Gespräch, nur mehr auf das Musikalische abgestuft, mit den Kindern führt und es dann auch wiederholentlich vorbringt, damit das Kind sieht: Es wiederholt sich dies nicht nur bei einem Lehrer, sondern es sagt auch der andere Lehrer dasselbe und dadurch erfährt man dasselbe. Dadurch soll der mehr republikanische Eindruck der Schule erzielt werden. In der Wochenkonferenz der Lehrerschaft sollten diese Dinge immer durchgesprochen werden und damit eine gewisse Einheit im Unterricht hervorgerufen werden.

Erst dann, wenn man in einer solchen Weise mit den Kindern manuellen Unterricht und Gehörunterricht getrieben hat, ist der Zeitpunkt gekommen, wo man übergeht zu den ersten Elementen des Lesens, und zwar namentlich des Lesens der geschriebenen Schrift. - Über alles einzelne werden wir noch genauer reden; heute möchte ich in der vorbereitenden Stunde nicht alles pedantisch nebeneinander stellen, ich möchte vielmehr die Gesichtspunkte angeben, nach denen wir dann weiter verfahren können. - Schon das wird außerordentlich gut auf das Kind in methodischer Beziehung wirken, wenn Sie ihm in den ersten Stunden davon gesprochen haben, daß es Schreiben, Lesen und Rechnen zwar jetzt noch nicht kann, aber alle diese Dinge in der Schule lernen wird. Dadurch prägt sich in dem Kinde die Hoffnung aus, der Wunsch, der Vorsatz, und es lebt sich durch das, was sie selber tun, in eine Gefühlswelt hinein, die wieder Ansporn ist zur Willenswelt. Also selbst das können Sie tun, daß Sie in bezug auf das Erzieherische das, was Sie später tun wollen, nicht unmittelbar an das Kind heranbringen, sondern es einige Zeit in der Erwartung lassen. Das wirkt außerordentlich günstig auf die Willensausbildung des werdenden Menschen.

Nun möchte ich, bevor ich weiter darauf eingehe, einige Vorstellungen bei Ihnen zerstreuen, die Sie vielleicht beirren könnten. Es ist so viel gesündigt worden durch die bisherigen Methoden des Lesen- und Schreibenslernens, insbesondere aber desjenigen Lernens, das mit dem Lesen- und Schreibenlernen doch verknüpft ist: mit dem Sprachunterricht,

#SE294-060

mit der Grammatik, der Satzlehre und so weiter. So viel ist gesündigt worden, daß es wohl wenige Menschen gibt, die sich nicht mit einem gewissen Schrecken erinnern an die Art, wie sie Grammatik oder gar Syntax lernen mußten. Dieser Schrecken ist ja voll berechtigt. Allein es darf nicht geglaubt werden, daß deshalb das Lernen der Sprachlehre als solches unnütz wäre und daß man es ganz beseitigen sollte. Das wäre ein ganz falscher Glaube. Selbstverständlich könnte es sein, daß nun - da man einfach das Richtige dadurch zu treffen sucht, daß man von einem Extrem ins andere geht - jemand sagte: Also lassen wir alle Grammatik weg, lehren wir das Kind praktisch lesen, indem wir ihm Lesestücke vorlegen: Lehren wir es Lesen und Schreiben ohne alle Grammatik! - Diese Vorstellung könnte sich gerade aus dem Schrecken heraus ergeben, an den sich mancher erinnert. Doch das Lernen der Grammatik ist nicht ein unnötiger Faktor, besonders nicht in unserer Zeit, aus dem folgenden Grunde.

Was tun wir denn eigentlich, indem wir das unbewußte Sprechen zu dem grammatikalischen, zu dem Wissen von dem Grammatikalischen erheben? Wir gehen bei unserem Zögling dazu über, die Sprache von dem Unbewußten überhaupt ins Bewußte zu erheben; wir wollen ihm gar nicht pedantisch Grammatik beibringen, sondern das, was sonst unbewußt vollzogen wird, zum Bewußten erheben. Unbewußt oder halb bewußt rankt sich in der Tat der Mensch im Leben an der Außenwelt hinauf so, wie es dem entspricht, was man in der Grammatik lernt. In der Grammatik lernen wir zum Beispiel, daß es Hauptwörter gibt. Hauptwörter sind Bezeichnungen für Gegenstände, für Gegenstände, die in gewissem Sinne im Raume abgeschlossen sind. Daß wir an solche Gegenstände im Leben herantreten, ist nicht ohne Bedeutung für unser Leben. Wir werden uns an alledem, was durch Hauptwörter ausgedrückt wird, unserer Selbstständigkeit als Menschen bewußt. Wir sondern uns von der Außenwelt dadurch ab, daß wir lernen durch Hauptwörter die Dinge zu bezeichnen. Wenn wir etwas Tisch oder Stuhl nennen, so sondern wir uns von dem Tisch oder dem Stuhl ab: Wir sind hier, der Tisch oder Stuhl ist dort. Ganz anders ist es, wenn wir durch Eigenschaftswörter die Dinge bezeichnen. Wenn ich sage: Der Stuhl ist blau -, so drücke ich etwas aus, was mich mit dem Stuhl vereint. Die

#SE294-061

Eigenschaft, die ich wahrnehme, vereinigt mich mit dem Stuhl. Indem ich einen Gegenstand durch ein Hauptwort bezeichne, sondere ich mich von ihm ab; indem ich die Eigenschaft ausspreche, rücke ich wieder mit ihm zusammen, so daß die Entwicklung unseres Bewußtseins im Verhältnis zu den Dingen in Anreden spielt, die man sich durchaus zum Bewußtsein bringen muß. - Spreche ich das Tätigkeitswort aus: Der Mann schreibt -, dann vereinige ich mich nicht nur mit dem Wesen, von dem ich das Tätigkeitswort ausspreche, sondern ich tue mit, was der andere tut mit seinem physischen Leibe. Das tue ich mit, mein Ich tut es mit. Was mit dem physischen Leibe ausgeführt wird, das tut mein Ich mit, indem ich ein Zeitwort, ein Tätigkeitswort ausdrücke. Ich verbinde mein Ich mit dem physischen Leib des andern, wenn ich ein Tätigkeitswort ausdrücke. Unser Zuhören, namentlich bei den Tätigkeitsworten, ist in Wirklichkeit immer ein Mit-tun. Das Geistigste zunächst im Menschen tut mit, es unterdrückt nur die Tätigkeit. In der Eurythmie wird nur diese Tätigkeit in die Außenwelt hineingestellt. Die Eurythmie gibt neben allem übrigen eben auch das Zuhören. Wenn einer etwas erzählt, so hört der andere zu, indem er das, was in Lauten physisch lebt, in seinem Ich mit-tut, doch er unterdrückt es. Das Ich macht immer Eurythmie mit, und das, was wieder die Eurythmie an dem physischen Leibe ausführt, ist nur das Sichtbarwerden des Zuhörens. Sie eurythmisieren also immer, indem Sie zuhören, und indem Sie wirklich eurythmisieren, machen Sie nur dasjenige sichtbar, was Sie unsichtbar sein lassen beim Zuhören. Die Offenbarung der Tätigkeit des zuhörenden Menschen ist nämlich Eurythmie. Sie ist gar nichts Willkürliches, sondern sie ist in Wirklichkeit das Offenbarwerden der Tätigkeit des zuhörenden Menschen. - Die Menschen sind ja heute innerlich furchtbar verschlampt, so daß sie zunächst beim Zuhören innerlich eine furchtbar schlechte Eurythmie machen. Indem Sie es normativ machen, erheben Sie es zu einer wirklichen Eurythmie. Die Menschen werden durch Eurythmie lernen, richtig zuzuhören, denn heute können sie nämlich nicht richtig zuhören. - Ich habe sonderbare Entdeckungen bei meinen jetzigen Vorträgen gemacht. Es treten in der Diskussion zum Beispiel Redner auf. Aber man merkt aus ihren Reden sehr bald, daß sie eigentlich den ganzen Vortrag gar nicht gehört haben,

#SE294-062

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

nicht einmal physisch, sondern sie haben nur gewisse Teile des Vortrages gehört. Besonders im jetzigen Zeitraume unserer Menschheitsentwicklung ist das von ganz besonderer Bedeutung. So greift irgend jemand in die Diskussion ein und spricht dann von dem, was er seit Jahrzehnten gewohnt ist zu denken. Nun spricht man vor sozialistisch denkenden Menschen, aber die hören eigentlich nur das, was sie von ihren Agitatoren seit Jahrzehnten gehört haben, das andere hören sie nicht einmal physisch. Sie drücken das manchmal naiv aus, indem sie sagen: Dr. Steiner sagt manches Schöne, aber er sagt nichts Neues! -Die Leute sind so starr geworden von ihrem Zuhören, daß sie alles übrige verwuseln, außer demjenigen, was sich ihnen seit Jahrzehnten eingestarrt hat. Die Menschen können nicht zuhören und werden immer weniger zuhören können in unserem Zeitalter, wenn nicht dieses Zuhören durch Eurythmie wieder erweckt wird.

Es muß wieder eine Art Gesundung des Seelenwesens eintreten. Daher wird es besonders wichtig sein, daß zu dem Materialistisch-Hygienischen des Turnunterrichts und zu allem, wo bloß auf die Physiologie der Körperverrichtungen Rücksicht genommen wird, hinzugefügt werde die Hygiene der Seele, indem immer abwechselnd eine Turnstunde und eine Eurythmiestunde gegeben wird. Da wird, wenn auch Eurythmie in erster Linie etwas Künstlerisches ist, das hygienische Element der Eurythmie zum besonderen Vorteil des zu Erziehenden werden, denn die Menschen werden nicht nur etwas Künstlerisches in der Eurythmie lernen, sondern sie werden durch die Eurythmie für die Seele dasselbe lernen, was sie vom Turnen für den Leib lernen, und diese beiden Dinge werden gerade sehr schön ineinanderwirken. Es kommt darauf an, daß wir wirklich unsere Kinder so erziehen, daß sie wieder auf die Umwelt, auf ihre Mitmenschen achten lernen. Das ist ja die Grundlage alles sozialen Lebens. Heute redet jeder von sozialen Impulsen, aber lauter antisoziale Triebe sind unter den Menschen vorhanden. Sozialismus müßte damit beginnen, daß die Menschen sich wieder achten lernen. Das können sie nur, wenn sie einander wirklich zuhören. Es ist außerordentlich wichtig, daß man auf diese Dinge wieder die Empfindung lenkt, wenn man Erzieher und Unterrichter werden soll.

#SE294-063

Indem Sie nun von so etwas wissen: durch das Aussprechen des Hauptwortes trenne ich mich ab von der Umwelt, durch das Aussprechen des Eigenschaftswortes verbinde ich mich mit ihr, und durch das Aussprechen des Tätigkeitswortes gehe ich tätig auf in der Umwelt, tue mit, indem Sie das wissen, werden Sie dadurch schon mit einer ganz andern inneren Betonung von Hauptwort, Eigenschaftswort und Zeitwort reden, als wenn Sie dieses Bewußtsein nicht haben. Das alles ist jedoch nur präliminarisch, soll noch weiter fortgesetzt werden. Ich will nur jetzt gewisse Vorstellungen hervorrufen, deren Nichtvorhandensein Sie beirren könnte.

Es ist also außerordentlich wichtig, daß wir wissen, was das Sich-zum-Bewußtsein-Bringen des Aufbaues unserer Sprache für den Menschen für eine Bedeutung hat. Aber außerdem müssen wir uns ein Gefühl aneignen, das im heutigen Menschen auch schon größtenteils erstorben ist, ein Gefühl dafür, wie weise eigentlich die Sprache ist. Sie ist ja viel gescheiter als wir alle. Die Sprache ist - das werden Sie von vornherein doch glauben - in ihrem Bau nicht von Menschen aufgebaut. Denn denken Sie sich, wenn die Menschen sich hätten in Parlamenten zusammensetzen sollen und aus ihrer Gescheitheit heraus den Sprachbau bestimmen, was dabei herausgekommen wäre! Etwas, was so gescheit ist wie unsere Gesetze! Der Sprachbau aber ist wirklich gescheiter als unsere Staatsgesetze. Der Sprachbau enthält größte Weistümer. Und wie bei einem Volke oder einem Volksstamme gesprochen wird, davon kann man außerordentlich viel lernen. Indem man sich bewußt hineinlebt in das Gefüge der Sprache, lernt man von dem Sprachgenius selbst sehr viel. Und etwas Konkretes empfinden lernen von dem Wirken und Weben des Sprachgeistes, das ist von außerordentlicher Wichtigkeit. Glauben, daß der Sprachgenius in dem Aufbau der Sprache wirkt, das ist von einer großen Bedeutung. Dieses Gefühl kann auch weiter ausgebaut werden, kann so weit ausgebaut werden, daß man sich bewußt wird: Wir Menschen sprechen; die Tiere können noch nicht sprechen, sie haben höchstens die Anfänge einer artikulierten Sprache. - In unserer Zeit, wo man alles verwischen will, schreibt man ja auch den Ameisen und den Bienen Sprache zu. Aber das ist ja gegenüber der Wirklichkeit alles Unsinn. Das ist alles aufgebaut auf eine

#SE294-064

Urteilsform, auf die ich öfter aufmerksam gemacht habe. Es gibt heute Naturphilosophen, die sich sehr weise dünken und die sagen: Warum sollten denn nicht auch die Pflanzen ein Willens- und Empfindungsleben haben? Gibt es doch sogar solche Pflanzen, die sogenannten fleischfressenden Pflanzen, die, wenn kleine Tiere in ihre Nähe fliegen, diese anziehen und sich dann schließen, wenn das Tier in sie herein-gekrochen ist. - Das sind also Wesen, die sich scheinbar willentlich verhalten zu dem, was in ihre Nähe kommt. Aber man darf solche äußere Merkmale nicht zur Charakteristik des Willens verwenden. Wenn von einer solchen Anschauung die Rede ist, dann sage ich gewöhnlich, indem ich dieselben logischen Formen dabei verwende: Ich kenne ein Ding, das auch wartet, bis ein lebendiges Wesen in seine Nähe kommt, dann es aufnimmt und innerlich festhält. Das ist die Mausefalle. Das bloße Anschauen der Mausefalle könnte man also ebenso für einen Beweis für das Leben der Mausefalle halten, wie das Anschauen der Venusfliegenfalle für das Bewußtsein dieser Pflanze.

Man muß sich ein starkes Bewußtsein dafür aneignen, daß artikuliertes Sprechen menschliches Eigentum ist. Der Mensch muß sich auch zum Bewußtsein bringen, wie er in der Welt den andern drei Reichen der Natur gegenübersteht. Wenn er sich dessen bewußt ist, weiß er, daß sein Ich wesentlich mitbedingt ist durch alles, was Sprache ist. Heute ist allerdings für die Menschen das Sprechen auch schon etwas sehr Abstraktes geworden. Aber ich möchte Sie an etwas erinnern, aus dem Sie wieder Respekt für die Sprache bekommen können. Wenn in sehr alten Zeiten, zum Beispiel in der jüdischen Kultur - aber noch deutlicher ausgesprochen gilt das für die noch älteren Kulturen - die Kultusvertreter, die Kultusverwalter, die Priester bei den Kultushandlungen auf gewisse Begriffe gekommen sind, so haben sie die Rede unterbrochen und gewisse Bezeichnungen für hohe Wesen nicht durch Worte gegeben, sondern sie sind dann stumm geworden und haben nur die entsprechende eurythmische Gebärde gemacht, dann haben sie weiter geredet. So wurde zum Beispiel jener Name, der uns heute schon ganz abstrakt klingt und der im Hebräischen wiedergegeben hat das «Ich bin der Ich-bin», niemals ausgesprochen, sondern es wurde immer die Rede bis zu ihm geführt, dann das Zeichen gemacht, dann wurde die

#SE294-065

Rede fortgesetzt. Das bedeutete, durch die Gebärde ausgedrückt, den «unaussprechlichen Namen des Gottes im Menschen». Warum wurde das so gemacht? Es wurde deshalb gemacht, weil, wenn dieser Name ohne weiteres ausgesprochen und nachgesprochen worden wäre, dann die Menschen durch ihre damalige Sensitivität betäubt worden wären. Es gab noch Sprachlaute und Sprachlautverbindungen, durch welche die Menschen alter Kulturen betäubt werden konnten, so stark wirkten sie auf sie. Etwas wie ein reines Ohnmachtsgefühl wäre beim Aussprechen und Anhören solcher Worte über die Menschen gekommen. Deshalb sprach man von dem «unaussprechlichen Namen Gottes». Das hatte eine große Bedeutung. Und beschrieben finden Sie dies, indem davon gesagt wird: Es dürfen nur die Priester und auch die nur bei besonderen Gelegenheiten solche Namen aussprechen, weil sonst, beim Aussprechen vor nicht dazu vorbereiteten Menschen, Himmel und Erde zusammenfallen würden. Das heißt, der Mensch wäre ohnmächtig geworden. Daher wurde ein solcher Name durch eine Gebärde ausgedrückt. Was also die Sprache wirklich ist, wurde durch eine solche Empfindung ausgedrückt. Heute aber plappern die Menschen alles gedankenlos hin. Wir können heute nicht mehr die Empfindungen variieren, und diejenigen Menschen sind sehr selten geworden, die, ohne sentimental zu sein, bei gewissen Romanstellen zum Beispiel die Tränen in die Augen bekommen. Das ist etwas heute schon recht Atavistisches. Es hat sich das lebendige Empfinden für das, was in der Sprache und in der Sprachempfindung liegt, sehr abgestumpft.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Das ist etwas, was unter vielen andern Dingen auch wieder belebt werden muß und woran wir, wenn wir es beleben werden, deutlich fühlen lernen können, was wir an dem Sprechen haben. Wir verdanken vieles in unserem Ich-Gefühl, daß wir uns als Persönlichkeit fühlen, gerade der Sprache. Und es kann sich schon im Menschen sogar bis zu etwas wie Gebetsstimmung das Gefühl erheben: Ich höre sprechen in der Sprache um mich her, da fließt die Kraft des Ich durch die Sprache in mich hinein! - Haben Sie dieses Gefühl von der Heiligkeit des Aufrufens des Ich durch die Sprache, dann werden Sie es auch durch die verschiedenen Maßnahmen bei den Kindern erwecken können. Und dann werden Sie namentlich das Ich-Gefühl bei den Kindern nicht in

#SE294-066

egoistischer Weise erwecken, sondern in einer andern Weise. Denn man kann das Ich-Gefühl in zweifacher Weise beim Kinde erwecken. Wenn man es falsch erweckt, dann wirkt es gerade zur Anfachung des Egoismus, wenn man es richtig erweckt, wirkt es zur Anfachung des Willens, geradezu zur Selbstlosigkeit, gerade zum Leben mit der Außenwelt.

Was ich jetzt gesprochen habe, das ist für Sie gesprochen als das, was Sie als Erziehende und Unterrichtende durchdringen soll. Anzuwenden werden Sie es haben in der Gestaltung des Sprachunterrichts. Wie man es in der Praxis durchdringen kann mit Bewußtheit, um Persönlichkeitsbewußtseinsgefühl in dem Kinde zu erwecken, davon wollen wir morgen weiter sprechen.

FÜNFTER VORTRAG

Stuttgart, 26. August 1919

#TX

Wir haben gestern von der Art gesprochen, wie die erste Schulstunde angehen sollte. Ich kann selbstverständlich nicht jeden einzelnen Schritt weiter charakterisieren, möchte Ihnen aber doch im wesentlichen den Gang des Unterrichtes so angeben, daß Sie im Praktischen etwas daraus machen können.

Sie haben gesehen, wir haben den Hauptwert darauf gelegt, daß zunächst das Kind sich bewußt werde, warum es eigentlich in die Schule kommt, daß dann übergegangen werde dazu, daß das Kind sich bewußt werde, daß es Hände hat; und nachdem wir ihm dies zum Bewußtsein gebracht haben, sollte ein gewisses Zeichnen angehen und sogar ein gewisses Übergehen zu etwas Malerischem, an dem dann die Empfindung des Schönen und des weniger Schönen entwickelt werden kann. Wir haben gesehen, daß dies, was sich da ausbildet, auch beobachtet werden kann beim Hören, und daß die ersten Elemente des musikalischen Empfindens im Schönen und weniger Schönen sich daran anschließen werden.

Wir wollen nun nach der Seite des Nächstfolgenden den Unterricht ein wenig verfolgen. Ich nehme dabei an, daß Sie solche Übungen mit dem Stift und mit der Farbe eine Zeitlang fortgesetzt haben. Es ist durchaus ein Erfordernis eines auf guten Grundlagen ruhenden Unterrichtes, daß dem Schreibenlernen vorangehe ein gewisses Eingehen auf ein Zeichnerisches, so daß gewissermaßen das Schreiben herausgeholt werde aus dem Zeichnen. Und es ist ein weiteres Erfordernis, daß dann wiederum aus dem Lesen des Geschriebenen erst herausgeholt werde das Lesen des Gedruckten. Also werden wir versuchen, von dem Zeichnen den Übergang zu finden zu dem Schreiben, vom Schreiben zum Lesen des Geschriebenen und vom Lesen des Geschriebenen zum Lesen des Gedruckten. Ich setze dabei voraus, daß Sie es dahin gebracht haben, daß das Kind durch das zeichnerische Element schon ein wenig darinnensteht, runde und geradlinige Formen, die es im Schreiben braucht, zu beherrschen. Dann würden wir von da aus wieder den

#SE294-068

Übergang versuchen zu dem, was wir schon besprochen haben als die Grundlage des Schreibe-Leseunterrichtes. Ich werde Ihnen heute zunächst in einigem zu zeigen versuchen, wie Sie da vorgehen können.

Also angenommen, das Kind habe es schon dazu gebracht, daß es geradlinige Formen und runde Formen beherrschen kann mit dem Händchen. Dann versuchen Sie, das Kind zunächst darauf hinzuweisen, daß es eine Reihe von Buchstaben gibt. Wir haben begonnen mit dem Fisch und dem f, die Reihenfolge ist dabei gleichgültig. Sie brauchen nicht alphabetisch vorzugehen, ich tue es jetzt nur, damit Sie etwas Enzyklopädisches haben. Wir wollen sehen, wie wir zu Rande kommen, wenn wir so vorgehen, das Schreiben und Lesen so zu entwickeln, wie es aus Ihrer eigenen, freien imaginativen Phantasie folgt. Da würde ich zunächst dem Kinde sagen: Du weißt, was ein Bad ist - und dabei will ich eine Zwischenbemerkung machen: es kommt im Unterrichten sehr darauf an, daß man in rationeller Weise schlau ist, das heißt, daß man immer hinter den Kulissen auch etwas hat, was wieder zur Erziehung und zum Unterrichte beiträgt. Es ist gut, wenn Sie zu dem, was ich jetzt entwickeln werde, gerade das Wort Bad verwenden, damit das Kind dadurch, daß es jetzt in der Schule ist, sich an ein Bad, an das Waschen überhaupt erinnert, an die Reinlichkeit. So etwas immer im Hintergrunde zu haben, ohne daß man es ausgesprochen charakterisiert und in Ermahnungen kleidet, das ist gut. Seine Beispiele so wählen, daß das Kind gezwungen ist, an etwas zu denken, was zu gleicher Zeit zu einer moralisch-ästhetischen Haltung beitragen kann, das ist gut. Dann gehen Sie dazu über zu sagen: Sieh, wenn die Großen das, was das Bad ist, niederschreiben wollen, so schreiben sie das folgendermaßen nieder:

BAD. Dies also ist das Bild desjenigen, das du aussprichst, indem du «Bad» sagst, das Bad bezeichnest. - Jetzt lasse ich wieder eine Anzahl von Schülern einfach dieses nachschreiben, damit die Kinder jedesmal, wenn sie so etwas bekommen, die Sache auch schon in das Händchen hineinbekommen, daß sie es nicht bloß mit dem Anschauen, sondern mit dem ganzen Menschen auffassen. Jetzt werde ich sagen: Sieh, du fängst an «Bad» zu sagen. Wir wollen jetzt einmal den Anfang uns klarmachen: B. - Das Kind muß geführt werden von dem Aussprechen des ganzen Wortes BAD zu dem Aushauchen des Anfangslautes, wie

#SE294-069

ich es für den Fisch gezeigt habe. Und nun muß dem Kinde klargemacht werden: Wie dies BAD das Zeichen ist für das ganze Bad, so ist das B das Zeichen für den Anfang des Wortes BAD.

Jetzt mache ich das Kind darauf aufmerksam, daß solch ein Anfang auch noch bei andern Worten vorhanden ist. Ich sage: Wenn du sprichst Band, so fängst du geradeso an; wenn du sprichst Bund, was manche Frauen auf dem Kopf tragen, einen Kopfbund, so fängst du es ebenso an. Dann hast du vielleicht im Tiergarten schon einen Bären gesehen: da fängst du ebenso an zu hauchen; jedes dieser Worte fängt mit demselben Hauch an. - Auf diese Weise versuche ich beim Kinde überzugehen von dem Ganzen des Wortes zu dem Anfange des Wortes, es überzuführen zu dem bloßen Laut beziehungsweise zum Buchstaben; immer aus dem Worte heraus einen Anfangsbuchstaben zu entwickeln.

Nun handelt es sich darum, daß Sie vielleicht versuchen, den Anfangsbuchstaben selber zuerst auch sinnvoll aus dem Zeichnerischen heraus zu entwickeln. Das werden Sie gut können, wenn Sie einfach Ihre Phantasie zu Hilfe nehmen und sich sagen: Diejenigen Menschen, die zuerst solche Tiere gesehen haben, die mit B anfangen, wie Biber, Bär und dergleichen, die zeichneten den Rücken des Tieres, die Füße,

#Bild s. 69

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

die aufsitzen und die Vorderpfoten, die sich erheben; ein sich aufrichtendes Tier zeichnen sie, und die Zeichnung ging über in das B. Bei einem Worte werden Sie immer finden - und da können Sie ihre phantasievollen Imaginationen eben spielen lassen, brauchen gar nicht auf

#SE294-070

Kulturgeschichten, die doch nicht vollständig sind, einzugehen -, daß der Anfangsbuchstabe eine Zeichnung ist, eine Tier- oder Pflanzenform oder auch ein äußerer Gegenstand. Historisch ist das so: Wenn Sie zurückgehen auf die ältesten Formen der ägyptischen Schrift, die noch eine Zeichenschrift war, so finden Sie überall in den Buchstaben Nachahmungen von solchen Dingen. Und im Übergange von der ägyptischen Kultur in die phönizische hat sich das erst vollzogen, was man nennen kann: Entwicklung von dem Bilde zu dem Zeichen für den Laut. Diesen Übergang muß man das Kind nachmachen lassen. Machen wir ihn uns für unsere Information einmal theoretisch klar.

In den ersten Zeiten der Schriftentwicklung war es in Ägypten so, daß einfach alles einzelne, was niedergeschrieben werden sollte, durch Bilderschrift niedergeschrieben, gezeichnet wurde, allerdings so gezeichnet wurde, daß man lernen mußte, die Zeichnung möglichst einfach zu machen. Wer Fehler machte, wenn er zum Abschreiben dieser Bilderschrift angestellt war, der wurde zum Beispiel, wenn ein heiliges Wort verfehlt worden war, zum Tode verurteilt. Also im alten Ägypten nahm man diese Dinge, die mit dem Schreiben zusammenhingen, sehr, sehr ernst. Da war aber auch alles, was Schrift war, in der angedeuteten Weise Bild. Dann ging die Kultur über auf die mehr in der Außenwelt lebenden Phönizier. Da behielt man dann immer das Anfangsbild bei und übertrug dieses Anfangsbild auf den Laut. So zum Beispiel will ich Ihnen das, was auch für das Ägyptische gilt - weil wir ja hier nicht ägyptische Sprachen treiben können -, bei einem Worte zeigen, wo es sich am leichtesten in unserer Sprache nachbilden läßt. Die Ägypter wurden sich darüber klar, daß dasjenige, was der Laut M ist, dadurch bezeichnet werden konnte, daß man hauptsächlich auf die Oberlippe sieht. Daher nahmen sie das Zeichen für das M aus dem Bilde für die Oberlippe. Aus diesem Zeichen ging dann derjenige Buchstabe hervor, den wir für den Anfang des Wortes Mund haben, der dann blieb für jeden solchen Anfang, für alles, was mit M anfing. Dadurch wurde die bildhafte Wortbezeichnung - indem man immer das Bild von dem Anfang des Wortes nahm - zur Lautbezeichnung.

Dieses Prinzip, das in der Geschichte der Schriftentwicklung eingehalten worden ist, ist auch sehr gut im Unterricht zu verwenden, und

#SE294-071

#Bild s. 71

wir verwenden es hier. Das heißt, wir werden versuchen, aus dem Zeichnerischen heraus zum Buchstaben zu kommen: Wie wir aus dem Fisch mit seinen zwei Flossen zu dem f kommen, so kommen wir vom Bären, der tanzt, der aufgestellt ist, zum B; wir kommen von der Oberlippe zum Mund, zum M und versuchen uns durch unsere Imagination auf diese Weise für das Kind einen Weg zu bahnen vom Zeichnen zum Schreiben. - Ich sagte, es ist nicht nötig, daß Sie Kulturgeschichte des Schriftwesens treiben und sich dort aufsuchen, was Sie brauchen. Denn was Sie sich dort aufsuchen, das dient Ihnen viel weniger im Unterricht als das, was Sie durch Ihre eigene Seelentätigkeit, durch Ihre eigene Phantasie finden. Die Tätigkeit, die Sie anwenden im Studium der Kulturgeschichte der Schrift, die macht Sie so tot, daß Sie viel weniger lebendig auf Ihren Zögling wirken, als wenn Sie sich so etwas wie das B aus dem Bilde des Bären selbst ausdenken. Dieses Selbstausdenken erfrischt Sie so, daß auf den Zögling das, was Sie ihm mitteilen wollen, viel lebendiger wirkt, als wenn Sie erst kulturhistorische Exkurse anstellen, um etwas für den Unterricht zu gewinnen. Und auf diese zwei Dinge hin muß man das Leben und den Unterricht betrachten. Denn Sie müssen sich fragen: Was ist wichtiger, eine kulturhistorische, mit aller Mühe zusammengestellte Tatsache aufgenommen zu haben und sie mühselig in den Unterricht hineingetragen zu haben, oder in der Seele selber so regsam zu sein, daß man die Erfindung, die man macht, im eigenen Enthusiasmus auf das Kind überträgt? - Freude werden Sie immer haben, wenn es auch eine recht stille Freude ist, wenn Sie von irgendeinem Tier oder einer Pflanze die Form, die Sie selbst gefunden haben, auf den Buchstaben übertragen. Und diese Freude, die Sie

#SE294-072

selbst haben, wird in dem Leben, was Sie aus Ihrem Zögling machen werden.

Dann geht man dazu über, das Kind darauf aufmerksam zu machen, daß das, was es so für den Anfang eines Wortes angeschaut hat, auch in der Mitte der Worte vorkommt. Also gehe man dazu über, zu dem Kinde zu sagen: Sieh einmal, du kennst das, was draußen auf den Feldern oder Bergen wächst, was im Herbst eingeerntet wird und aus dem der Wein bereitet wird: die Rebe. Die Rebe schreiben die Großen so:

REBE. Jetzt überlege dir einmal, wenn du ganz langsam sprichst: Rebe, da ist in der Mitte dasselbe drinnen, was bei BÄR am Anfang war. - Man schreibt es immer zunächst groß auf, damit das Kind die Ähnlichkeit des Bildes hat. Dadurch bringt man ihm bei, wie das, was es für den Anfang eines Wortes gelernt hat, auch in der Mitte der Worte zu finden ist. Man atomisiert ihm weiter das Ganze.

Sie sehen, worauf es uns, die wir einen lebendigen Unterricht - im Gegensatz zu einem toten - erzielen wollen, ankommt: daß wir immer von dem Ganzen ausgehen. Wie wir im Rechnen von der Summe ausgehen, nicht von den Addenden, und die Summe zergliedern, so gehen wir auch hier von dem Ganzen ins Einzelne. Das hat den großen Vorteil für die Erziehung und den Unterricht, daß wir es erreichen, das Kind wirklich auch lebendig in die Welt hineinzustellen; denn die Welt ist ein Ganzes, und das Kind bleibt in fortwährender Verbindung mit dem lebendigen Ganzen, wenn wir so vorgehen, wie ich es angedeutet habe. Wenn Sie es die einzelnen Buchstaben aus dem Bilde heraus lernen lassen, so hat das Kind eine Beziehung zur lebendigen Wirklichkeit. Aber Sie dürfen nie versäumen, die Buchstabenformen so aufzuschreiben, wie sie sich aus einem Bilde ergeben, und Sie müssen immer Rücksicht darauf nehmen, daß Sie die Mitlaute, die Konsonanten, als Zeichnung von äußeren Dingen erklären - nie aber die Selbstlaute, die Vokale. Bei den Selbstlauten gehen Sie immer davon aus, daß sie wiedergeben das menschliche Innere und seine Beziehung zur Außenwelt. Wenn Sie also zum Beispiel versuchen, dem Kinde das A beizubringen, werden Sie ihm sagen: Nun stelle dir einmal die Sonne vor, die du morgens siehst. Kannst du dich eines von euch erinnern, was es da getan hat, wenn die Sonne morgens aufgegangen ist? - Nun wird sich vielleicht das eine

#SE294-073

oder andere Kind an das erinnern, was es getan hat. Wenn es nicht dazu kommt, wenn sich keines erinnert, so muß man dem Kinde in der Erinnerung etwas nachhelfen, was es getan hat, wie es sich hingestellt haben wird, gesagt haben wird, wenn der Sonnenaufgang sehr schön war: Ah! - Man muß diese Wiedergabe eines Gefühls anschlagen lassen, man muß versuchen, die Resonanz, die im Selbstlaut ertönt, aus dem Gefühl herauszuholen. Und dann muß man versuchen, zunächst zu sagen: Wenn du dich so hingestellt hast und Ah! gesagt hast, da ist das so, wie wenn von deinem Inneren hinausgegangen wäre wie in einem Winkel aus deinem Mund der Sonnenstrahl. Was in deinem Inneren lebt, wenn du den Sonnenaufgang siehst, das läßt du so (siehe Zeichnung links) ausströmen aus dir und bringst es hervor, indem du

#Bild s. 73

A sagst. Du läßt es aber nicht ganz ausströmen, du hältst etwas davon zurück, und da wird das dann zu diesem Zeichen (siehe Zeichnung rechts). Sie können einmal den Versuch machen, das, was beim Selbstlaut im Hauch liegt, in zeichnerische Formen zu kleiden. Dadurch bekommen Sie Zeichnungen, die Ihnen im Bilde darstellen können, wie die Zeichen für die Selbstlaute entstanden

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

sind. Die Selbstlaute sind ja auch bei primitiven Kulturen wenig vorhanden, auch bei den heutigen primitiven Kulturen. Die Sprachen der primitiven Kulturen sind sehr reich an Mitlauten, sie sind so, daß die Leute noch viel anderes in den Mitlauten, in den Konsonanten, zum Ausdruck bringen, als wir kennen. Sie schnalzen manchmal direkt, sie haben allerlei Raffiniertheiten, um komplizierte Konsonanten zum Ausdruck zu bringen, und dazwischen tönt nur so leise an der Vokal. Bei den afrikanischen Völkern finden Sie Laute, die so sind, wie wenn man mit der Peitsche schnalzen würde und so weiter, dagegen klingen die Vokale bei ihnen nur leise an, und die europäischen Reisenden, die zu solchen Völkern kommen,

#SE294-074

lassen gewöhnlich viel mehr die Vokale ertönen, als sie bei diesen Völkern ertönen.

Wir können also immer aus dem Zeichnerischen die Selbstlauter herausholen. Wenn Sie zum Beispiel das Kind dahin bringen, ihm klarzumachen - indem Sie sich an sein Gefühl wenden -, daß es in einer solchen Situation ist wie zum Beispiel der folgenden: Sieh mal, es kommt dein Bruder oder deine Schwester zu dir. Sie sagen dir etwas, du verstehst sie nicht gleich. Dann kommt ein Augenblick, da fängst du an, sie zu verstehen. Wie drückst denn du das aus? - dann wird sich wieder ein Kind finden oder es werden sich die Kinder dahin bringen lassen, daß eines sagt iii. In dem Hinweis auf das, was verstanden worden ist, liegt die zeichnerische Gestalt des Lautes I, die ja selbst grob in dem Hinweisen zum Ausdruck kommt. In der Eurythmie haben Sie es in klarer Weise ausgedrückt. Es wird also der einfache Strich zum i, der einfache Strich, der unten dicker, oben dünner sein mußte; statt dessen macht man nur den Strich und drückt dann das Dünnwerden durch das kleinere Zeichen darüber aus. So kann man alle Selbstlaute herausholen aus der Gestalt des Hauches, aus der Gestalt des Atems.

#Bild s. 74

Auf diese Weise bekommen Sie es fertig, dem Kinde zunächst eine Art Zeichenschrift beizubringen. Dann brauchen Sie sich gar nicht genieren, gewisse Vorstellungen zu Hilfe zu rufen, welche auch in der Empfindung etwas hervorrufen von dem, was ja in der Kulturentwicklung wirklich gelebt hat. So können Sie dem Kinde das Folgende beibringen. Sie sagen ihm: Sieh einmal das Obere des Hauses: Wie drückst du es aus? Dach! D! - Aber man müßte dann das D so machen: -, das ist unbequem, daher haben die Leute es umgestellt: D. Solche Vorstellungen liegen in der Schrift, und Sie können sie durchaus benutzen.

#SE294-075

#Bild s. 75

Dann aber haben die Menschen nicht so kompliziert schreiben wollen, sondern sie haben es sich einfacher machen wollen. Daher ist aus diesem

Zeichen: D, das eigentlich so sein sollte - indem Sie jetzt übergehen zur kleinen Schrift, dieses Zeichen, das kleine d geworden. - Sie können durchaus die bestehenden Buchstabenformen in dieser Weise aus solchen Figuren heraus entwickeln, die Sie als zeichnerisch dem Kinde beigebracht haben. Auf diese Weise werden Sie, immer den Übergang von Form zu Form besprechend, niemals bloß abstrakt lehrend, das Kind vorwärtsbringen, so daß es den wirklichen Übergang findet von der zuerst aus dem Zeichnen herausgeholt Form zu jener Form, die nun der heutige Buchstabe, wenn er geschrieben wird, wirklich hat.

Solche Dinge sind ja von einzelnen, allerdings recht wenigen Leuten heute schon bemerkt worden. Es gibt Pädagogen, die schon darauf aufmerksam gemacht haben: Man sollte das Schreiben aus dem Zeichnen herausholen. Aber sie machen es anders als es hier gefordert wird. Sie nehmen gewissermaßen gleich die Formen in Aussicht, wie sie zuletzt entstanden sind; sie nehmen eine Form, wie sie jetzt schon ist, so daß sie nicht aus dem Zeichen des sitzenden oder des tanzenden Bären zu dem B kommen, sondern sie nehmen das B wie es jetzt ist, zerlegen es in einzelne Striche und Linien: und wollen auf diese Weise das Kind vom Zeichnen zum Schreiben bringen. Sie machen das in abstracto, was wir im Konkreten versuchen. Also das Praktische des Hervorgehenlassens des Schreibens aus dem Zeichnen haben einige Pädagogen richtig bemerkt, aber die Menschen stecken zu sehr in dem Abgelebten der Kultur drinnen, als daß sie ganz klar auf das Lebendige kämen.

Ich möchte auch hierbei nicht versäumen, Sie darauf hinzuweisen, daß Sie sich nicht beirren lassen, indem Sie auf allerlei Bestrebungen in der Gegenwart sehen und sagen: Da ist dies schon gewollt, dort ist jenes schon gewollt. Denn Sie werden immer sehen: Aus sehr starken Tiefen heraus ist das nicht gewollt. Aber es drängt die Menschheit immer dahin,

#SE294-076

solche Dinge durchzuführen. Sie wird sie jedoch nicht durchführen können, bevor sie nicht die Geisteswissenschaft in die Kultur aufgenommen haben wird.

So können wir immer anknüpfen an den Menschen und seine Beziehung zur Umwelt, indem wir organisch schreiben und mit dem Lesen des Geschriebenen auch Lesen lehren.

Nun gehört zu dem Unterricht dazu - und wir sollten das nicht außer acht lassen - eine gewisse Sehnsucht, völlig frei zu sein. Und merken Sie, wie die Freiheit in diese Besprechung der Vorbereitung des Unterrichtes hineinfließt. Sie hat innerlich etwas zu tun mit der Freiheit. Denn ich mache Sie darauf aufmerksam, daß Sie sich nicht unfrei machen sollen, indem Sie nun oxsen sollen, wie die Schrift entstanden ist im Übergange von den Ägyptern zu den Phöniziern, sondern daß Sie danach sehen sollen, Ihre eigene Seelenfähigkeit selber zu entwickeln. Was dabei gemacht werden kann, das kann durchaus von dem einen Lehrer in dieser Weise, von dem andern in jener Weise gemacht werden. Es kann nicht jeder einen tanzenden Bären verwenden; es verwendet einer vielleicht etwas viel besseres für dieselbe Sache. Was zuletzt erreicht wird, kann von dem einen Lehrer ebenso erreicht werden wie von dem andern. Aber jeder gibt sich selbst hin, indem er unterrichtet. Es wird seine Freiheit dabei völlig gewahrt. - Je mehr die Lehrerschaft in dieser Beziehung ihre Freiheit wird wahren wollen, desto mehr wird sie sich hineinlegen können in den Unterricht, wird sich hingeben können an den Unterricht. Das ist etwas, was in den letzten Zeiten fast völlig verlorengegangen ist. Sie können es an einer Erscheinung sehen.

Es hat sich vor einiger Zeit darum gehandelt - die Jüngeren unter Ihnen haben es vielleicht nicht miterlebt, den Älteren aber, die verständlich waren, hat es Ärger genug gemacht -, auf geistigem Gebiete etwas ähnliches zustande zu bringen wie die berühmte kaiserliche deutsche Reichstunke auf materiellem Gebiet. Sie wissen, man hat oft betont, daß für alle Wirtschaftshäuser, die nicht auf besonderen Fremdenbesuch rechneten, sondern nur auf Deutsche, eine einheitliche Soße oder Tunke gemacht werden sollte. Kaiserlich deutsche Reichssöße nannte man es, man wollte einheitlich gestalten. So wollte man auch die Rechtschreibung,

#SE294-077

die Orthographie, einheitlich gestalten. Nun sind mit Bezug auf diesen Gegenstand die Leute von ganz merkwürdiger Gesinnung. Man kann an konkreten Beispielen diese Gesinnung studieren. Da gibt es ein sehr schönes zartes Verhältnis innerhalb des deutschen Geisteslebens, das zwischen Novalis und einer weiblichen Gestalt. Dieses Verhältnis ist deshalb so schön, weil Novalis, als die betreffende weibliche Gestalt weggestorben war, noch immer ganz bewußt mit ihr zusammenlebte, als sie schon in der geistigen Welt war, und von diesem Zusammenleben mit ihr auch spricht, in dem er der Gestorbenen in einer inneren meditativen Seelentätigkeit nachstirbt. Es gehört zu den schönsten, intimsten Sachen, die man in der deutschen Literaturgeschichte lesen kann, wenn man auf dieses Verhältnis von Novalis zu dieser weiblichen Gestalt kommt. Nun gibt es eine sehr geistvolle, von dem betreffenden Standpunkte aus auch interessante, streng philologische Abhandlung eines deutschen Gelehrten über das Verhältnis zwischen Novalis und seiner

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Geliebten. Darin wird «richtig gestellt» das zarte, schöne Verhältnis; denn es könne nachgewiesen werden, daß diese weibliche Persönlichkeit eher gestorben ist, als sie orthographisch richtig schreiben konnte. Sie hat in ihren Briefen Schreibfehler gemacht! Kurz, es wird das Bild dieser Persönlichkeit, die zu Novalis in Beziehung gestanden hat, in einer recht banausischen Weise gezeigt - alles nach ganz strenger Wissenschaftlichkeit. Die Methode dieser Wissenschaft ist so gut, daß jeder, der eine Dissertation macht, worin er diese Methode befolgt, diese Dissertation nach dem ersten Grade zensiert zu bekommen verdient! -Ich will nur darauf hinweisen, daß die Leute schon vergessen haben, daß Goethe ja niemals hat orthographisch schreiben können, daß er in Wirklichkeit sein ganzes Leben hindurch Fehler gemacht hat, insbesondere in seiner Jugend. Trotzdem aber konnte er zu der Goetheschen Größe emporsteigen! Und dann erst Personen, die mit ihm in Beziehung waren, auf die er sehr viel gegeben hat - ja, deren Briefe, wie sie jetzt manchmal faksimiliert werden, würden aus der Hand eines Schulmeisters mit lauter roten Strichen versehen hervorgehen! Sie würden einen recht abfälligen Grad in der Zensur bekommen.

Das hängt mit einer recht unfreien Nuance unseres Lebens zusammen, die im Unterricht und in der Erziehung nicht spielen dürfte. Sie
#SE294-078

hat aber vor einigen Jahrzehnten so gespielt, daß die Verständigen unter der Lehrerschaft sie als recht ärgerlich empfanden. Es sollte eine einheitliche deutsche Orthographie erstellt werden, die berühmte Puttkammersche Orthographie. Das heißt, es wurde vom Staate aus bis in die Schule hinein nicht nur ein Aufsichtsrecht ausgeübt, nicht nur die Verwaltung ausgeübt, sondern auch die Orthographie gesetzlich festgestellt. Sie ist auch darnach! Denn im Grunde genommen haben wir durch diese Puttkammersche Orthographie vieles verloren, was uns heute noch aufmerksam machen könnte auf gewisse Intimitäten der deutschen Sprache. Dadurch, daß die Menschen heute ein abstraktes Geschreibe vor sich haben, geht ihnen vieles verloren von dem, was früher leben konnte in der deutschen Sprache; es geht verloren für die sogenannte Schriftsprache.

Nun handelt es sich darum, in bezug auf eine solche Sache vor allem die richtige Gesinnung zu haben. Man kann ja selbstverständlich nicht eine beliebige Orthographie wuchern lassen, aber man kann wenigstens wissen, wie in bezug auf diesen Gegenstand der eine und der andere Pol sich verhalte. Würden die Leute schreiben können, nachdem sie Schreiben gelernt haben, was sie hören an andern oder an sich selbst, so wie sie es hören, so würden sie sehr verschieden schreiben. Sie würden eine sehr verschiedene Orthographie haben, würden sehr stark individualisieren. Das würde außerordentlich interessant sein, aber es würde den Verkehr erschweren. Auf der andern Seite liegt das vor für uns, daß wir nicht nur unsere Individualität im menschlichen Zusammenleben entwickeln, sondern auch die sozialen Triebe und die sozialen Gefühle. Da handelt es sich darum, daß wir einfach vieles von dem, was in unserer Individualität sich offenbaren könnte, abschleifen an dem, was wir um des Zusammenlebens willen mit den andern entwickeln sollen. Aber wir sollten von dieser Tatsache ein Gefühl haben, und dieses Gefühl sollte mit uns heranerzogen werden, daß wir so etwas nur tun aus sozialen Gründen. Daher werden Sie, indem Sie den Schreibunterricht hindirigieren zum Orthographieunterricht, ausgehen müssen von einem ganz bestimmten Gefühlskomplex. Sie werden das Kind immer wieder und wieder darauf aufmerksam machen müssen - ich habe das schon von einem andern Gesichtspunkt aus erwähnt -, daß es Achtung, Respekt

#SE294-079

haben soll vor den Großen, daß es hineinwächst in ein schon fertiges Leben, von dem es aufgenommen werden soll, daß es daher das zu beachten hat, was schon da ist. Von diesem Gesichtspunkte aus muß man versuchen, das Kind auch in so etwas einzuführen, wie es die Orthographie ist. Man muß mit dem Orthographieunterricht parallel gehend ihm entwickeln das Gefühl des Respektes, des achtens desjenigen, was die Alten festgesetzt haben. Und man muß Orthographie nicht lehren wollen aus irgendeiner Abstraktion heraus, etwa wie wenn die Orthographie durch eine göttliche - für andere Puttkammersche -Gesetzmäßigkeit da wäre gleichsam aus dem Absoluten heraus, sondern Sie müssen in dem Kinde das Gefühl entwickeln: Die Großen, vor denen man Respekt haben soll, die schreiben so, man muß sich nach ihnen richten. - Dadurch wird man allerdings eine gewisse Variabilität in die Rechtschreibung hineinbringen; aber das wird nicht überwuchern, sondern es wird eine Anpassung des heranwachsenden Kindes an die Erwachsenen da sein. Und mit dieser Anpassung sollte man rechnen. Man sollte gar nicht den Glauben hervorrufen wollen: So ist es richtig, und so ist es falsch -, sondern man sollte nur den Glauben erwecken:

So pflegen die Großen zu schreiben -, also auch da auf die lebendige Autorität bauen.

Das habe ich gemeint, wenn ich sagte: Übergangen muß werden von dem Kinde bis zum Zahnwechsel zu dem Kinde bis zur Geschlechtsreife als von dem Nachahmen zur Autorität. Was ich damit meinte, muß im einzelnen überall konkret durchgeführt werden, nicht indem man dem Kinde Autorität eindressiert, sondern indem man so handelt, daß das Autoritätsgefühl entsteht, also indem man beim Orthographieunterricht so handelt, daß man das ganze orthographische Schreiben auf die sogenannte Autorität stellt; wie ich es jetzt auseinandergesetzt habe.

SECHSTER VORTRAG

Stuttgart, 27. August 1919

#TX

Sie werden ja nicht nur Lehrer und Erzieher an der Waldorfschule werden müssen, sondern, wenn es mit den rechten Dingen zugehen wird, so werden Sie auch Verteidiger des ganzen Systems der Waldorfschule werden müssen. Denn Sie werden ja, was die Waldorfschule eigentlich will, viel genauer wissen, als das der näheren oder fernerer äußeren Welt beigebracht werden kann. Damit Sie aber Verteidiger desjenigen, was mit der Waldorfschule und mit dieser für die allgemeine Geistes-kultur angestrebt wird, im rechten Sinne sein können, werden Sie in die Lage kommen müssen, diese Verteidigung gegen die Meinungen der Gegenwart auch zu führen, wenn diese Meinungen der Gegenwart gegnerisch oder auch nur einwendend auftreten. Daher muß ich in dieser unserer pädagogisch-didaktischen Betrachtung eine Episode einfügen, die sich aber ganz naturgemäß an das anschließen wird, was wir in den bisherigen Didaktikstunden bereits auseinandergesetzt haben.

Sie wissen, daß auch auf pädagogischem Gebiete jetzt viel erwartet wird von der sogenannten experimentellen Psychologie. Man macht Experimente mit Menschen, um festzustellen, wie der Mensch begabt sein kann für das Begriffsbilden, für das Gedächtnis, jetzt auch schon für das Wollen, obwohl das naturgemäß nur auf einem Umwege konstatiert werden kann, da ja das Wollen sich schlafend vollzieht und man das, was der Mensch im Schlaf erlebt, mit dem elektrischen Apparat im psychologischen Laboratorium ebenso nur mittelbar erfahren kann, wie auch das, was er im Schlafe erlebt, nicht unmittelbar experimentell beobachtet werden kann. Man macht also solche Experimente. Glauben Sie nicht, daß ich im ganzen gegen solche Experimente etwas einzuwenden habe. Diese Experimente können als Ranken der Wissenschaft, als äußere Ausläufer der Wissenschaft bedeutungsvoll sein. Man kann allerlei Interessantes durch solche Experimente erfahren, und ich will sie durchaus nicht in Bausch und Bogen verdammen. Ich wünschte, daß alle, die es möchten, die Mittel zu solchen psychologischen Laboratorien bekommen könnten und dort ihre Experimente vollziehen könnten.

#SE294-081

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Aber wir müssen das Entstehen dieser experimentellen Psychologie einmal ins Auge fassen, wie sie besonders auch von dem Pädagogen Meumann, der im Grunde genommen auch in der Herbartschen Schule steht, empfohlen wird.

Warum treibt man in der Gegenwart experimentelle Psychologie? Weil man die Begabung für das unmittelbare Beobachten des Menschen verloren hat. Man kann sich nicht mehr auf die Kräfte stützen, die den Menschen mit dem Menschen, also auch mit dem Kinde, verbinden, innerlich verbinden. Man will daher durch äußerliche Veranstaltungen, durch äußerliche Experimente das erfahren, was man zu tun hat mit dem werdenden Kinde. Sie sehen schon: Sowohl unsere Pädagogik wie auch unsere Didaktik gehen einen viel innerlicheren Weg. Der ist auch Eür die Gegenwart und die nächste Zukunft der Menschheit dringend notwendig. Wenn nun so auf der einen Seite der Drang nach experimenteller Psychologie entspringt, so liegt auf der andern Seite auch das vor, daß die Verkenning gewisser einfacher Tatbestände des Lebens wieder hervorgerufen wird durch diese experimentelle Psychologie. Das will ich Ihnen an einem Beispiel veranschaulichen.

Diese experimentellen Psychologen und Pädagogen hat in der neueren Zeit besonders das interessiert, was sie den Auffassungsvorgang nennen, zum Beispiel den Auffassungsvorgang beim Lesen, beim Lesen irgendeines Lesestückes. Man hat, um diesen Auffassungsvorgang erkennen zu können, versucht, mit Versuchspersonen, wie man sagt, zu arbeiten. Das also, was sehr ausführlich vollzogen wird, das würde, kurz zusammengefaßt, in der folgenden Weise verlaufen. Man legt einer Versuchsperson, einem Kinde oder einem schon mehr Erwachsenen, ein Lesestück vor, und man untersucht nun, was zum Beispiel das Kind am zweckmäßigsten zuerst tue, damit es zur schnellsten Auffassung komme. Man konstatiert, daß es dazu am zweckmäßigsten ist, wenn man zunächst das Lesestück «disponiert», das heißt, wenn man den Betreffenden zuerst in den Sinn eines solchen Lesestückes einführt. Dann geht man durch zahlreiche Versuche dazu über, daß die betreffende Versuchsperson das vollzieht, was man «passives Aufnehmen» nennt. Also nachdem der Sinn durch Disponieren ergründet ist, soll passiv aufgenommen werden. Denn durch dieses passive Aufnehmen eines Lesestückes

#SE294-082

soll sich das vollziehen, was man «Antizipierenlernen» nennt:

noch einmal in freier geistiger Tätigkeit dasjenige wiederholen, was zuerst disponiert und dann passiv aufgenommen wurde. Und dann soll als vierter Akt dieses Dramas folgen die Nachholung alles dessen, was noch unsicher geblieben ist, also was noch nicht vollständig in das menschliche geistig-seelische Leben hineingegangen ist. Wenn man in richtiger Aufeinanderfolge die Versuchsperson vollziehen läßt erst das Sich-Bekanntmachen mit dem Sinne eines Lesestückes, dann das passive Aufnehmen, dann das antizipierende Lernen, dann das Aufsuchen von noch nicht voll durchdrungenen Teilen, dann kann man bemerken, daß dadurch ein Gelesenes am zweckmäßigsten aufgefaßt, gelesen und behalten wird. - Mißverstehen Sie mich nicht: Was ich so anführe, das führe ich aus dem Grunde an, weil ich es anführen muß gegenüber der Tatsache, daß die Leute heute so viel aneinander vorbeireden, denn man kann mit den entgegengesetztesten Worten dasselbe bezeichnen wollen. Daher werden die Experimentalpsychologen sagen:

Durch eine solche hingebungsvolle Methode kommt man ja gerade darauf, was man in der Pädagogik tun soll. -Wer aber das Leben des ganzen Menschen tiefer erkennt, der weiß, daß man auf diese Weise zur wirklichen pädagogischen Tätigkeit nicht kommt - ebensowenig wie man dadurch, daß man einen Käfer zergliedert, aus den einzelnen Teilen den lebendigen Käfer wieder zusammensetzen kann. Das kann man nicht. Das kann man auch nicht, wenn man Anatomie treibt mit der menschlichen Seelentätigkeit. Es ist ja interessant und kann in anderer Beziehung wissenschaftlich außerordentlich fruchtbar sein: Anatomie zu treiben mit der menschlichen Seelentätigkeit - zum Pädagogen macht es nicht! Deshalb wird auch aus dieser experimentellen Psychologie nicht ein Neuaufbau der Pädagogik in Wahrheit hervorgehen; der kann nur hervorgehen aus einer innerlichen Auffassung des Menschen.

Ich mußte das sagen, damit Sie es nicht im falschen Lichte sehen, wenn ich jetzt einen Satz ausspreche, der natürlich den Menschen, der an den Meinungen der Gegenwart hängt, sehr ärgert, einen Satz, der natürlich auch in seiner Art einseitig ist, aber in seiner Einseitigkeit eben ergänzt werden muß. Was bekommen denn die Experimentalpsychologen, nachdem sie eine Versuchsperson auf diese Weise seelisch

#SE294-083

anatomisiert oder eigentlich ziemlich gemartert haben - denn angenehm ist diese Prozedur nicht, wenn sie mit einem vorgenommen wird-, was bekommen sie dann dadurch heraus? Sie haben ein nach ihrer Meinung außerordentlich bedeutungsvolles Resultat herausgebracht, das in den pädagogischen Handbüchern mit gesperrten Lettern immer wieder hervorgehoben wird als ein Ergebnis, zu dem man gekommen ist. Dieser Satz lautet ungefähr, wenn ich ihn in reinliches Deutsch übersetze, so:

Daß man ein Lesestück besser lernend behält, wenn man den Sinn verstanden hat, als wenn man den Sinn nicht verstanden hat. - Das ist, um mit dem Idiom der Wissenschaft zu reden, also erforscht: daß es zweckmäßig ist, zuerst den Sinn eines Lesestückes kennenzulernen, denn dann lerne sich das Lesestück leichter. Da muß ich nun diesen ketzerischen Satz aussprechen: Insofern dieser Satz richtig ist, hätte ich ihn vorher wissen können, denn ich möchte wissen, welcher Mensch mit gesundem Menschenverstande nicht selbst wissen würde, daß ein Lesestück besser zu behalten ist, wenn man den Sinn verstanden hat, als wenn man ihn nicht verstanden hat. - Das ist überhaupt der Sinn der Ergebnisse der experimentellen Psychologie, daß sie furchtbare Selbstverständlichkeiten zutage fördert. Die Selbstverständlichkeiten, die in den Lehrbüchern der experimentellen Psychologie stehen, sind zuweilen so, daß nur der sich darauf einlassen kann, der sich schon dazu erzogen hat, im wissenschaftlichen Betriebe das Packende mit dem recht Langweiligen zusammenzunehmen. Dazu wird man schon erzogen, wenn man in der Volksschule dazu herandressiert wird, denn auch in der Volksschule kennt man diesen Mangel, wenn auch dort noch weniger, von der Hochschule gar nicht zu sprechen.

Dieser ketzerische Satz gilt doch ganz besonders für den Pädagogen:

daß es in einem gewissen Sinne selbstverständlich ist, daß man zuerst von etwas, wenn man es behalten soll, den Sinn verstanden haben muß. Aber nun kommt etwas anderes: daß das, was man dem Sinne nach aufgenommen hat, nur auf die Betrachtung wirkt, nur auf das denkende Erkennen und daß man durch das Zum-Sinn-Erheben den Menschen einseitig heranzieht zum bloßen Betrachten der Welt, zum denkenden Erkennen. Und würden wir einzig und allein im Sinne dieses Satzes unterrichten, so würden wir Menschen herausbekommen, die alle willensschwach

#SE294-084

wären. Der Satz ist also in einer gewissen Beziehung richtig und dennoch nicht durchgreifend richtig. Er müßte nämlich oben-hin noch so ausgesprochen werden: Willst du für das denkende Erkennen des Menschen das Allerbeste tun, dann tust du es, indem du bei allem, was er aufnehmen soll, den Sinn zergliederst. - Und in der Tat, wenn man einseitig nur bei allem zunächst den Sinn zergliedert, so könnte man sehr weitgehend das menschliche Betrachten der Welt erziehen. Aber man würde damit niemals den wollenden Menschen erziehen, denn das Wollen kann man nicht dadurch erzwingen, daß man den Sinn einer Sache ins helle Licht rückt. Das Wollen will schlafen, und es will nicht in dieser Weise voll aufgeweckt sein, daß man überall, ich möchte sagen, in unkeuscher Weise den Sinn enthüllt. Und hierin liegt es, daß einfach die Notwendigkeit des Lebens diese einfache Wahrheit von der Sinnenthüllung durchbricht, so daß wir auch solches mit dem Kinde treiben müssen, was nicht dazu Veranlassung gibt, den Sinn zu enthüllen. Dann erziehen wir es zum Wollen.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Die Ungezogenheit in der einseitigen Anwendung der Sinnenthüllung hat sich insbesondere bei solchen Bewegungen ausgelebt, wie zum Beispiel die theosophische Bewegung eine ist. Sie wissen, wieviel ich im Laufe der Jahre vorgebracht habe gegen eine gewisse Ungezogenheit auf theosophischem Gebiete. Ich habe es sogar erleben müssen, daß zum Beispiel der «Hamlet», ein reines Kunstwerk, erklärt worden ist im Sinne der theosophischen Gaunersprache: Das ist Manas, das ist das Ich, das der Astralleib; die eine Person ist das, die andere ist jenes. -Solche Erklärungen waren ganz besonders beliebt. Ich habe dagegen gewettert aus dem Grunde, weil es eine Sünde gegen das menschliche Leben ist, wenn man das, was unmittelbar elementarisch als Künstlerisches aufgenommen werden soll, symbolisch ausdeutet. Dadurch wird in ungezogener Weise ein Sinn in die Dinge gelegt, und sie werden in die bloße Betrachtung heraufgeholt, in die sie nicht heraufgeholt werden sollen. Das alles kommt davon her, weil die eigentliche theosophische Bewegung eine Dekadenbewegung ist. Sie ist der äußerste Ausläufer einer niedergehenden Kultur; sie ist nicht irgend etwas, was in seiner ganzen Haltung mit der Anthroposophie etwas zu tun hat. Diese Anthroposophie will das Gegenteil davon sein: eine aufsteigende

#SE294-085

Bewegung, der Anfang eines Aufstieges. Das ist ein radikaler Unterschied. Daher wird auch auf theosophischem Felde soviel hervorgebracht von dem, was im Grunde genommen äußerste Dekadenzerscheinung ist. Aber daß es überhaupt Menschen gibt, die es zuwege bringen, den «Hamlet» symbolisch auszudeuten in bezug auf die einzelnen Personen, das rührt davon her, daß wir so ungeheuer schlecht erzogen worden sind, daß wir so danach gestrebt haben, nur nach dem Sinn hin erzogen zu werden.

Das menschliche Leben macht es notwendig, daß nicht bloß nach dem Sinn erzogen wird, sondern daß erzogen wird nach dem, was vom Willen schlafend erlebt wird: das Rhythmische, der Takt, die Melodie, die Zusammenstimmung von Farben, die Wiederholung, überhaupt das Sich-Betätigen ohne den Sinn zu ergreifen. Wenn Sie das Kind Sätze, die es vermöge seiner Altersstufe längst noch nicht versteht, wiederholen lassen, wenn Sie es veranlassen, sich diese Sätze rein gedächtnis-mäßig einzuprägen, dann wirken Sie allerdings nicht auf sein Verständnis, weil Sie nicht eingehen können auf den Sinn, denn der muß sich erst später enthüllen, aber Sie wirken auf seinen Willen, und das sollen Sie auch, das müssen Sie auch. Sie müssen auf der einen Seite versuchen, diejenigen Dinge an das Kind heranzubringen, die vorzugsweise künstlerische sind: Musikalisches, Zeichnerisches, Plastisches und so weiter, aber Sie müssen auf der andern Seite auch das, was einen Sinn haben kann in abstrakter Form, dem Kinde so beibringen, daß es zunächst den Sinn zwar noch nicht versteht, sondern erst im späteren Leben, weil es ihn durch die Wiederholung aufgenommen hat und sich daran er-innern kann und mit dem stärkeren Reifezustand dann begreift, was es vorher nicht begreifen konnte. Da haben Sie auf sein Wollen gewirkt. Und ganz besonders haben Sie damit auch auf sein Fühlen gewirkt, und das sollten Sie eigentlich nicht vergessen. Wie das Fühlen - sowohl seelisch betrachtet zeigt sich dies, wie geistig betrachtet - zwischen Wollen und Denken liegt, so liegt auch die erzieherische Tätigkeit für das Fühlen zwischen den Maßnahmen, die vorgenommen werden müssen für das erkennende Denken und jenen Maßnahmen, die vorgenommen werden müssen für das Wollen und seine Ausbildung. Für das denkende Erkennen müssen wir durchaus das Vornehmen, wobei es darauf ankommt,

#SE294-086

den Sinn zu enthüllen: Lesen, Schreiben und so weiter; für das wollende Tun müssen wir alles ausbilden, bei dem es nicht auf ein bloßes Deuten des Sinnes ankommt, sondern auf ein unmittelbares Ergreifen durch den ganzen Menschen: Künstlerisches. Was zwischen beiden liegt, das wird vorzugsweise auf die Gefühlsbildung, auf die Gemütsbildung wirken. Auf diese Gemütsbildung wirkt es wirklich sehr stark, wenn das Kind in die Lage versetzt wird, erst etwas rein gedächtnismäßig aufzunehmen, unverstanden, ohne daß an dem Sinn, trotzdem einer vorhanden ist, herumgemäkelt wird, so daß es erst nach einiger Zeit, wenn es durch andere Maßnahmen reifer geworden ist, sich wieder daran erinnert und jetzt erst verstehen kann, was es früher aufgenommen hat. Das ist eine Feinheit in der erzieherischen Tätigkeit, die aber durchaus beachtet werden muß, wenn man innig fühlende Menschen erziehen will. Denn das Fühlen stellt sich in eigentümlicher Weise in das Leben hinein. Auf diesem Gebiete sollten die Menschen auch beobachten. Sie beobachten nur nicht wirklich. Ich will Ihnen eine Beobachtung angeben, die Sie leicht, wenn auch mit einiger Emsigkeit, machen können.

Denken Sie, Sie versuchen sich klarzumachen den Seelenzustand Goethes im Jahre 1790. Sie können das, wenn Sie sich, herausgreifend, nur mit einigen von den Dingen beschäftigen, die Goethe gerade im Jahre 1790 hervorgebracht hat. Sie finden ja am Schlusse jeder GoetheAusgabe ein chronologisches Verzeichnis seiner Gedichte, wie sie nacheinander entstanden sind. Sie nehmen also heraus, was im Jahre 1790 an Gedichten entstanden ist und was er in diesem Jahre an Dramen geschrieben hat und betrachten es. Sie vergegenwärtigen sich, daß er in diesem Jahre gerade die schöne Abhandlung «Die Metamorphose der Pflanzen» fertiggestellt hat; Sie erinnern sich, daß er damals gerade die erste Idee der «Farbenlehre» gefaßt hat, vergegenwärtigen sich aus alledem seine Seelenstimmung vom Jahre 1790 und fragen sich: Was spielte in dieses Seelenleben Goethes 1790 hinein? Das werden Sie sich nur beantworten können, wenn Sie einen prüfenden Blick auf alles werfen, was bei Goethe vorangegangen ist in den Jahren von 1749 bis 1790 und was nach diesem Jahre weiter gefolgt ist - was Goethe damals noch nicht kannte, Sie aber jetzt kennen - in der Zeit von 1790 bis 1832, also

#SE294-087

bis zu seinem Tode. Dann stellt sich das merkwürdige Erlebnis heraus, daß der augenblickliche Seelenzustand des Jahres 1790 ein Zusammenwirken ist des Späteren, was der Mensch sich erst erwerben will, mit dem Vorhergehenden, was er schon erlebt hat. Das ist eine außerordentlich bedeutsame Beobachtung. Die Menschen scheuen sie nur, weil sie in Gebiete hineinführt, die man begreiflicherweise für derartige Beobachtungen nicht gerne vornimmt. Versuchen Sie Ihre Beobachtung in dieser Weise zu erstrecken auf das Seelenleben eines Menschen, der vor kurzem verstorben ist und den Sie längere Zeit gekannt haben. Sie werden dann, wenn Sie sich zur feineren Seelenbeobachtung erziehen, das Folgende erleben. Ein Mensch ist Ihnen als ein befreundeter hinweggestorben, sagen wir 1918. Sie haben ihn schon seit längerem gekannt, so daß Sie sich fragen können: Wie war sein Seelenzustand im Jahre 1912? Wenn Sie alles berücksichtigen, was Sie von ihm wissen, so werden Sie finden, daß seine Seelenstimmung im Jahre 1912 so war, daß die Vorbereitung zu seinem baldigen Tode unbewußt in seine damalige Seelenstimmung hineinspielte; in das Gefühlsleben unbewußt hineinspielte. Und das Gefühlsleben, im ganzen genommen, nenne ich die Seelenstimmung. Ein Mensch, der bald stirbt, hat eine ganz andere Seelenstimmung als einer, der noch lange lebt.

Jetzt werden Sie begreifen, daß man diese Dinge nicht gerne beobachtet, denn es macht einen, gelinde gesagt, recht unangenehmen Eindruck, wenn man etwa bemerken würde, daß in der Seelenstimmung eines Menschen sich sein baldiger Tod ausspricht. Das tut es ja. Aber es ist für das gewöhnliche Leben auch nicht gut, daß die Menschen so etwas bemerken. Daher ist es für gewöhnlich diesem Leben so entzogen, wie das Wollen als schlafendes auch im Wachen dein wachen Bewußtsein entzogen ist. Aber der Erzieher muß sich ja gewissermaßen doch aus dem gewöhnlichen Leben herausstellen. Er darf sich nicht scheuen, sich neben sein gewöhnliches Leben zu stellen und Wahrheiten für seine pädagogische Tätigkeit aufzunehmen, die auch etwas Erschütterndes, etwas Tragisches für das gewöhnliche Leben haben. In dieser Beziehung muß etwas nachgeholt werden gerade im mitteleuropäischen Erziehungswesen. Sie wissen, daß insbesondere die Lehrer der höheren Schulen in den früheren Dezennien dieses mitteleuropäischen Erziehungs- und Unterrichtslebens

#SE294-088

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

noch Persönlichkeiten waren, auf welche der eigentliche Weltmensch mit einer gewissen Hochnasigkeit herabgesehen hat. Weltfremde pedantische Menschen, die sich nicht recht in die Welt schicken konnten, die immer einen langen Rock und keinen Smoking anhatten und so weiter, das waren die ehemaligen Erzieher der Jugend, namentlich der reiferen Jugend. Es ist in neuester Zeit anders geworden. Die Universitätsprofessoren haben angefangen, sich regelrechte Smokings anzuziehen, sich sozusagen in die Welt zu schicken, und man betrachtet es als einen großen Fortschritt, daß schließlich der frühere Zustand überwunden worden ist. Das ist gut. Aber er muß auch nach anderer Richtung hin überwunden werden, muß in Zukunft dahin überwunden werden, daß das Danebenstellen gegenüber dem Leben nicht bloß darin besteht, wie es früher war, daß der Erzieher immer im langen pedantischen Rock erschien, wenn die andern Leute den Smoking angezogen hatten. Das Danebenstellen gegenüber dem Leben kann in einer gewissen Weise bleiben, sollte aber verbunden sein mit einer tieferen Lebensanschauung, als diejenigen sie aufnehmen können, die sich zu gewissen Zwecken den Smoking anziehen. Ich spreche natürlich nur bildlich, denn ich habe nichts gegen den Smoking.

Ein Erzieher muß das Leben tiefer betrachten können, sonst wird er nie den werdenden Menschen sachgemäß und fruchtbar behandeln können. Daher wird er solche Wahrheiten, wie die eben charakterisierte eine ist, schon auch aufnehmen müssen. Das Leben fordert selbst in gewisser Beziehung, daß es auch Geheimnisse in sich schließt. Gewiß, wir brauchen für die nächste Zukunft keine diplomatischen Geheimnisse. Aber wir brauchen für die Erziehung die Kenntnis gewisser Lebensgeheimnisse. Die alten Mysterienlehrer haben solche Lebensgeheimnisse esoterisch bewahrt, weil diese nicht unmittelbar dem Leben übergeben werden konnten. Aber in gewisser Beziehung muß jeder Lehrer Wahrheiten haben, die er nicht unmittelbar der Welt mitteilen kann, weil die Welt, die draußen lebt, ohne die Aufgabe zu haben, zu erziehen, beirrt würde bei ihren robusten Schritten, wenn sie an solche Wahrheiten tagtäglich herangehen würde. Aber Sie verstehen ja nicht völlig richtig, wie Sie das werdende Kind zu behandeln haben, wenn Sie nicht in der Lage sind zu beurteilen: welchen Weg macht etwas beim Kinde,

#SE294-089

was Sie ihm so mitteilen, daß es bei seinem gegenwärtigen Reifegrad dies noch nicht völlig versteht, was es aber verstehen wird, wenn Sie später wieder darauf zurückkommen und ihm dann nicht bloß das erklären können, was es jetzt wahrnimmt, sondern was es schon früher in sich aufgenommen hat. Das wirkt sehr stark auf das Gemüt. Daher sollte in ausgiebigstem Maße in jeder guten Schule das befolgt werden, daß, solange es nur geht, der Lehrer seine Schüler behält: in der 1. Klasse sie übernimmt, in der 2. Klasse sie im nächsten Jahre behält, in 3. weiter mit ihnen aufsteigt und so weiter, soweit es durch die Möglichkeit der äußeren Einrichtungen geht. Und der Lehrer, der in diesem Jahr die 8. Klasse gehabt hat, soll dann das nächste Jahr wieder die 1. Klasse übernehmen. Denn man muß manchmal nach Jahren erst sachgemäß auf das zurückkommen können, was man vor Jahren in die Kinderseelen hineingegossen hat. Unter allen Umständen leidet die Gemütsbildung, wenn die Kinder jedes Jahr einem andern Lehrer übergeben werden, der nicht selbst das weiterbringt, was er in die Kinder in früheren Jahren hineingegossen hat. Das gehört schon einmal zum Didaktischen des Unterrichtes, daß der Lehrer mit den Schülern durch die Schulstufen aufsteigt. Dadurch allein kann man auf den Rhythmus des Lebens eingehen. Und das Leben hat im umfassendsten Sinne einen Rhythmus. Der zeigt sich schon bei den alltäglichen Vornahmen, auch wiederum im Alltäglichen. Wenn Sie sich gewöhnt haben, zum Beispiel nur eine Woche hindurch, täglich um halb elf Uhr morgens ein Butterbrötchen zu essen, dann werden Sie wahrscheinlich schon in der zweiten Woche um diese Stunde auf das Butterbrötchen hungrig sein. So sehr läuft der menschliche Organismus auf einen Rhythmus ein. Aber nicht nur der äußere Organismus, sondern der ganze Mensch ist auf Rhythmus hin veranlagt. Deshalb ist es auch gut, beim Gesamtverlauf des Lebens - und mit ihm hat man es zu tun, wenn man Kinder erzieht und unterrichtet - auf rhythmische Wiederholung sehen zu können. Deshalb ist es gut, daran zu denken, wie sogar jedes Jahr auf ganz bestimmte Erziehungsmotive wieder zurückgekommen werden kann. Suchen Sie sich daher Dinge aus, die Sie mit den Kindern durchnehmen, notieren Sie es sich und kommen Sie auf etwas Ähnliches jedes Jahr wieder zurück. Selbst bei den abstrakteren Dingen kann das eingehalten

#SE294-090

werden. Sie lehren, will ich sagen - wie es dem kindlichen Gemüte angemessen ist -, die Addition im 1. Schuljahr, Sie kommen auf die Addition im 2. Schuljahr wieder zurück und lehren mehr darüber; im 3. Jahre kommen Sie ebenfalls wieder darauf zurück. So daß sich derselbe Akt wiederholentlich, nur in progressiven Wiederholungen abspielt.

Dieses Eingehen auf den Rhythmus des Lebens ist für alle Erziehung und allen Unterricht von ganz besonderer Wichtigkeit, viel wichtiger als das fortwährende Betonen: Du sollst allen Unterricht sinnvoll gestalten, so daß du unkeusch bei allem das enthüllst, was in dem Dargebotenen enthalten ist. - Man kann das, was damit verlangt wird, nur ahnen, wenn man sich allmählich ein Gefühl für das Leben entwickelt. Dann wird man sich aber gerade als Pädagoge sehr stark von dem entfernen, was heute vielfach in äußerlicher Weise, eben durch das Experimentieren, auch in der Pädagogik angestrebt wird. Wiederum nicht, um zu verurteilen, sondern um gewisse Dinge, die zum Schaden unserer Geisteskultur ausgeschlagen sind, besser machen zu können, hebe ich solche Dinge hervor. Sie können wiederum heute pädagogische Handbücher vornehmen, wo die Ergebnisse verarbeitet sind, die beim Experimentieren mit Versuchspersonen über das Gedächtnis gewonnen sind. Da traktiert man die Versuchspersonen auch recht merkwürdig. Man versucht mit ihnen die Art, wie sie etwas behalten können, was sie mit dem Sinn aufgenommen haben; dann schreibt man ihnen hintereinander Worte auf, die im Zusammenhange keinen Sinn haben, läßt sie diese aufnehmen und so weiter. Diese Experimente zur Feststellung der Gesetze des Gedächtnisses werden heute sehr umfangreich betrieben. Da ist wieder etwas herausgekommen, was nun in wissenschaftlicher Form in Sätzen registriert wird. So wie man zum Beispiel in der Physik das Gay-Lussacsche Gesetz oder andere registriert, so will man auch in der experimentellen Pädagogik oder Psychologie solche Gesetze registrieren. Da finden Sie zum Beispiel sehr gelehrt auseinandergesetzt, was ja gesagt wird mit Bezug auf eine gewisse wissenschaftliche Sehnsucht, die ganz gerechtfertigt ist, daß es Gedächtnisformen gibt: erstens, das leicht oder schwer aneignende Gedächtnis, zweitens, das leicht oder schwer reproduzierende Gedächtnis. Also man quält eine Versuchsperson zunächst,

#SE294-091

um herauszubekommen, daß es solche Menschen gibt, die sich leicht und die sich schwer etwas aneignen, dann quält man andere Versuchspersonen, um herauszubekommen, daß es Menschen gibt, die sich leicht oder schwer wieder ins Gedächtnis zurückrufen, was sie aufgenommen haben. Nun hat man erforscht, daß es solche Gedächtnis-formen gibt, die leichtes oder schweres Aneignen zeigen, dann solche, die leicht oder schwer die Wiedererinnerung, die Reproduktion des Aufgenommenen zeigen. Drittens gibt es dann solche Gedächtnis-formen, die man nennen kann treu und genau, viertens umfangreiches Gedächtnis, fünftens ein dauerndes oder zulängliches Gedächtnis, im Gegensatz zu dem, welches leicht vergißt. - Der Systematisierungs-sehnsucht der heutigen Wissenschaft entspricht das gar sehr. Man hat jetzt das wissenschaftliche Ergebnis. Man kann sagen: Was ist in exakter Psychologie wissenschaftlich über die Formen des Gedächtnisses erforscht? Und man weiß: Erstens, es gibt eine Gedächtnisform, die leicht oder schwer aneignet, zweitens eine solche, die leicht oder schwer reproduziert, drittens gibt es ein treues oder genaues Gedächtnis, viertens ein umfangreiches Gedächtnis, das heißt Menschen, die große Lese-stücke behalten können im Gegensatz zu solchen, die nur kleine behalten können, fünftens ein dauerndes Gedächtnis, das vielleicht noch nach Jahren die Dinge behalten hat, im Gegensatz zu einem solchen, welches rasch vergißt.

Trotz allen schuldigen Respektes vor der wissenschaftlichen Betrachtungsweise, die hingebungsvoll und wirklich sehr gewissenhaft unzählige Versuchspersonen malträtiert, die auf die scharfsinnigste Weise zu Werke geht, um zu ihren Resultaten zu kommen, damit man nun auch in der Pädagogik, nachdem man es auch auf dem Wege experimenteller Psychologie bei den Kindern gefunden hat,

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

weiß, welche verschiedenen Gedächtnisformen man zu unterscheiden hat, trotz allen schuldigen Respektes gegenüber einer solchen Wissenschaft möchte ich dagegen doch sagen: Wer weiß nicht, wenn er mit etwas gesundem Menschenverstand ausgerüstet ist, daß es Menschen gibt, die sich leicht oder schwer gedächtnismäßig etwas aneignen, leicht oder schwer etwas wiedererinnern, dann solche, die treu und genau erzählen im Gegensatz zu solchen, die alles verhudeln, wenn sie etwas wiedererzählen; daß es

#SE294-092

Menschen gibt mit einem umfangreichen Gedächtnis, welche eine lange Erzählung aufnehmen können, gegenüber solchen, die nur eine kurze behalten können, und daß es dann auch Menschen gibt, welche lange, jahrelang eine Sache behalten können, und solche, die nach acht Tagen wieder alles vergessen haben? Es ist doch eine ziemlich alte Weisheit des gesunden Menschenverstandes! Aber erforscht wird sie doch wieder in einer Wissenschaft, die allen Respekt einflößt, denn die Methoden, welche darin angewendet werden, sind sehr geistreich, das ist gar nicht zu leugnen.

Nun kann man ein Zweifaches sagen: Erstens, man pflege lieber vor allem den gesunden Menschenverstand in Unterricht und Erziehung, als daß man ihn in solches Experimentieren hineinbringt, das zwar seinen Scharfsinn sehr stark entwickeln, aber ihn nicht an die Eigenschaft der Individualitäten der Kinder heranbringen wird. Aber man kann auch anders sagen: Es ist eigentlich schon schlimm mit unserem Zeitalter bestellt, wo man voraussetzen muß, daß die, welche man zu Lehrern und Erziehern machen will, so wenig gesunden Menschenverstand haben, daß sie erst auf großem Umwege so etwas erfahren müssen, wie, daß es solche verschiedene Gedächtnisarten gibt, wie wir jetzt angeführt haben. Diese Dinge sind auch durchaus als Symptome dessen zu betrachten, was aus unserer Geisteskultur geworden ist.

Ich mußte Sie einmal auf diese Dinge aufmerksam machen. Denn Sie werden es erleben, daß man Ihnen sagen wird: Nun ja, da habt ihr euch anstellen lassen an dieser Waldorfschule. Das ist eine ganz dilettantische Institution, da will man ja nicht einmal etwas wissen von der größten Errungenschaft unserer Zeit: von der experimentellen psychologischen Methode. Das Eingehen auf diese experimentelle psychologische Methode ist fachmännisch, was aber an der Waldorfschule didaktisch getrieben wird, das ist dagegen die reine Kurpfuscherei! - Sie werden einsehen müssen, daß Sie manchmal nötig haben werden, die Beziehungen der Wissenschaft - die gar nicht weniger respektiert werden soll - zu dem zu erkennen, was sich auf eine innerliche Pädagogik und Didaktik aufbauen muß, die dann aber gegenüber den äußerlichen Beziehungen, die man im Experimentieren kennenlernt, ein innerliches, liebevolles Sich-Beschäftigen mit dem Kinde herstellt. Gewiß, das letztere

#SE294-093

ist durchaus noch nicht ganz abgekommen; es herrscht sogar mehr als man denkt. Aber es herrscht durchaus gegen das, was man als wissenschaftliche Pädagogik immer mehr und mehr anstrebt. In einer gewissen Beziehung ist das auch richtig, daß der wissenschaftliche Betrieb in der Gegenwart zwar viel zerstören kann, daß er aber doch nicht die Macht hat, allen gesunden Menschenverstand auszutreiben. Und an diesen gesunden Menschenverstand wollen wir anknüpfen, und der wird, wenn er in der richtigen Weise gepflegt wird, eine innerliche Beziehung hervorrufen zu dem, was im Unterricht geschehen soll. Wir müssen uns schon bewußt werden, daß wir im Aufgange eines neuen Zeitalters leben und diese Tatsache recht durchdringen müssen. Bis in die Mitte des 15. Jahrhunderts hinein hat sich, nachwirkend, das erhalten, was von der griechischen und lateinisch-römischen Zeit hergekommen ist. Nach der Mitte des 15. Jahrhunderts ist das nur noch etwas, was nachklappt. Aber die, welche in diesem Nachklappenden leben, haben in gewissen Unterschichten ihres Bewußtseins noch den Hang, immer wieder in das griechisch-lateinische Zeitalter zurückzugehen, das man ja an seinem Orte voll bewundern kann, dessen Fortsetzung aber nicht mehr in unserer Zeit lebt. Denken Sie nur einmal, wie selbstzufrieden der Mensch, der etwas gelernt hat, heute wird, wenn er Ihnen auseinandersetzen kann: Wer richtig erzieht, darf bei Gedichten nicht bloß auf den Rhythmus, auf den Reim sehen, er muß sachgemäß kommentieren, in den Sinn einführen, und erst wenn man sachgemäß in den Sinn eingeführt hat, dann wird man auch das erreichen, was der Mensch als Tätigkeit in sich aufnehmen soll. Denn -wird ein solcher Mensch sagen, nachdem er lange tradiert hat, wie man vom Sinn ausgehen soll -, schon der alte Lateiner sagte: Rem tene, verba sequuntur... Hast du die Sache begriffen, so wird das Wort von selbst nachfolgen. - Das ist ein taktisches Verhalten, das Sie heute vielfach bei den Leuten finden werden, welche glauben, recht viel gelernt zu haben, recht sehr über den Dilettantismus hinausgekommen zu sein, indem sie etwas zuerst als hohe Gegenwartsweisheit dozieren und dann hinterher sagen: Schon der alte Lateiner sagte... - Und wenn er es gar griechisch sagen kann, dann glauben die Leute erst recht, es sei etwas ganz Besonderes. Für das vierte nachatlantische Kulturzeitalter war es

#SE294-094

gut, sich so zu verhalten, für unser Zeitalter paßt das nicht. Der Grieche hat seine Kinder nicht zuerst in alte Gymnasien geführt, wo sie etwa altägyptische Sprache gelernt hätten, er hat sie griechische Sprache lernen lassen. Wir aber gehen heute so vor, daß wir die Menschen zuerst in alte Sprachen einführen. Hier liegt etwas vor, was begriffen werden muß.

SIEBENTER VORTRAG

Stuttgart, 28. August 1919

#TX

Es wird sich für Sie mit Bezug auf die Didaktik manche Schwierigkeit ergeben, die Ihre Schule ihrer Natur gemäß im Anfange wird gemeinsam haben müssen mit den Schulen auf dem Lande. Die Stadtschulen, die heute keine besonders guten Methoden oder ausspintisierte Methoden haben und dadurch manches Gute, das schon in diesen Methoden sein könnte, verderben, diese Stadtschulen haben auf der andern Seite das Gute, daß sie die Lehrmittel, namentlich die physikalischen, chemischen, die naturgeschichtlichen Lehrmittel in ausreichendem Maße zur Verfügung haben. Es ist ja bei dem volksschulmäßig Pädagogischen so, wie es auch in der höheren Pädagogik und im wissenschaftlichen Betrieb ist: Während die Stadtschulen weniger gute Methoden haben -obwohl der gute Wille bei den neuen Pädagogen, zu guten Methoden zu kommen, durchaus nicht verkannt sein soll -, dafür aber reichlich mit Lehrmitteln versehen sind, haben die Landschulen heute noch manchmal, wenn die Lehrer noch nicht gar zu sehr verdorben sind dadurch, daß sie von der Stadtbildung her auf das Land hinausgeschickt werden, die besseren Lehrmethoden, sind aber dagegen weniger günstig mit Lehrmitteln ausgestattet. Die, welche heute mit den Zeitfragen und -anschauungen zurechtzukommen versuchen, die haben keine Laboratorien, keine Versuchsmittel zur Verfügung, und die, welche die reichlicheren Versuchsmittel an den Universitäten und so weiter zur Verfügung haben, die haben die wenigst fruchtbaren wissenschaftlichen Methoden. Man muß zum Beispiel sagen - denn dieser Umstand waltet schon seit langem in der Wissenschaft: Was hätte aus der Schopenhauerischen Philosophie, da sie ja jetzt doch bloß eine Art philosophischer Dilettantismus ist, werden können, wenn zum Beispiel Schopenhauer alle die Mittel zur Verfügung gestanden hätten, die man hat, wenn man längere Zeit an einer Universität Dozent ist, und wie wenig geht eigentlich von Schopenhauerischem Geiste heute von den Universitätsdozenten aus, welche die reichlicheren Mittel zu ihrer Verfügung haben!

Da wird vielfach appelliert werden müssen an Ihre Erfindungsgabe.

#SE294-096

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Sie werden sich mit manchem Einfachen behelfen müssen, wofür die gewöhnlichen Stadtschulen reichliche Behelfe haben. Das wird vielleicht gerade Ihren Unterricht beleben, aber es wird Ihnen auch das Unterrichten wirklich auf verschiedenen Gebieten recht sauer machen. Man wird das ganz besonders zu fühlen haben, wenn man mit den Kindern über das 9. Jahr hinausgekommen ist und eigentlich mit dem Unterrichte dann nur fortfahren kann, wenn man genügend Lehrmittel zur Verfügung hat. Da werden Sie manches ersetzen müssen durch Zeichnung, durch einfaches, primitives Malen, was man, wenn der Idealzustand vorhanden wäre, nicht mehr durch Zeichnung oder durch Malen geben würde, sondern durch die Anschauung des Objektes selbst.

Ich habe diese Bemerkung aus dem Grunde vorausgeschickt, weil ich heute zu Ihnen sprechen möchte über den Übergang in didaktischer Beziehung, der gerade beachtet werden muß, wenn wir mit den Kindern an die Zeit des 9. Lebensjahres herankommen. Wir werden da den Lehrplan erst verstehen, wenn wir uns didaktisch so weit geschult haben, daß wir die Wesenheit des Einzelnen zwischen dem 7. und 15 Lebensjahre werden begriffen haben. Ich möchte Ihnen für Sie als Lehrer anschaulich machen, was Sie in dieser Beziehung - in etwas anderer, in elementarer Weise, verständlich für die Kinder - im Unterricht werden anzuwenden haben, gerade wenn die Kinder so zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre stehen. Bei manchen Kindern ist dieser Zeitpunkt schon vor dem 9. Jahre erreicht, bei manchen tritt er erst später ein, aber durchschnittlich ist das, was ich heute Ihnen zu erzählen habe, mit dem 9. Lebensjahre anfangend.

Wir werden, wenn wir an diese Lebenszeit herankommen, die Notwendigkeit empfinden müssen, namentlich auch Naturgeschichtliches in den Unterricht aufzunehmen. Vorher wird das Naturgeschichtliche in erzählender Art an die Kinder herangebracht, so wie ich gestern im Seminar von den Beziehungen der Tierwelt und der Pflanzenwelt zum Menschen gesprochen habe. Man wird vorher mehr in erzählender, in beschreibender Form das Naturgeschichtliche an das Kind heranbringen. Mit dem eigentlichen naturgeschichtlichen Unterricht aber wird man, bevor der Rubikon des 9. Lebensjahres überschritten ist, nicht eigentlich anzufangen haben.

#SE294-097

Da ist es nun von großer Bedeutung zu wissen, daß man das, was im naturgeschichtlichen Unterricht im Kinde bewirkt werden soll, gründlich verdirbt, wenn man nicht im naturgeschichtlichen Unterricht mit der Auseinandersetzung über den Menschen beginnt. Sie mögen mit Recht sagen: Man wird dem Kinde von der Naturgeschichte des Menschen, wenn es 9 Jahre alt geworden ist, noch wenig sagen können. Doch es mag noch so wenig sein, aber das Wenige, was man dem Kinde vom Menschen beibringen kann, das bringe man ihm als Vorbereitung für allen andern naturgeschichtlichen Unterricht bei. Sie werden wissen müssen, indem Sie das tun, daß im Menschen gewissermaßen eine Synthesis, eine Zusammenfassung aller drei Naturreiche vorliegt, daß die drei übrigen Naturreiche im Menschen auf einer höheren Stufe zusammengefaßt sind. Sie werden das dem Kinde nicht zu sagen brauchen, aber durch den Gang Ihres Unterrichts werden Sie in dem Kinde ein Gefühl dafür herbeiführen müssen, daß der Mensch eine solche Zusammenfassung aller übrigen Reiche der Natur ist. Sie werden es erreichen, wenn Sie der Besprechung des Menschen den nötigen Nachdruck geben, wenn Sie in der Art, wie Sie den Menschen behandeln, beim Kinde hervorrufen den Eindruck von der Wichtigkeit des Menschen innerhalb der ganzen Weltenordnung. Sie werden vielleicht bei dem Kinde, wenn es 9 Jahre alt geworden ist, anfangen, die menschliche Gestalt äußerlich zu beschreiben. Sie werden es aufmerksam machen auf die Hauptgliederung des Menschen in Kopf, Rumpf und Gliedmaßen, aber Sie werden dabei mehr auf die äußere Erscheinung, auf die äußere Form Rücksicht zu nehmen haben. Sie werden gut tun, wenn Sie schon beim Kinde durch die Zuhilfenahme des vorher gepflegten Zeichnens für das Hauptsächlichste in der Menschenform eine Vorstellung hervorrufen: daß der Kopf kugelförmig ist, daß er an der Unterseite etwas abgeplattet ist und mit dieser Stelle auf dem Rumpf aufsitzt, also eine auf dem Rumpf aufsitzende Kugel ist. Dies beim Kinde als Vorstellung hervorzurufen, ist gut. Das ruft zu gleicher Zeit Gefühls- und Willenselemente wach, denn das Kind beginnt den Kopf künstlerisch, von seiner Kugelform aus, anzusehen. Das ist wichtig. Dadurch ergreifen Sie den ganzen Menschen, nicht bloß seinen Intellekt. Dann aber versuchen Sie, im Kinde die Vorstellung hervorzurufen,

#SE294-098

daß der Rumpf gewissermaßen ein Fragment des Kopfes ist. Versuchen Sie, das durch eine Zeichnung beim Kinde hervorzurufen, indem Sie ihm sagen: Der Kopf ist kugelförmig. Nimmst du ein Stück aus der Kugel heraus, indem du dies (das schraffierte Stück der Zeichnung) abschneidest und das andere zurückbehältst, so daß gewissermaßen der Mond zurückbleibt von der Sonne, dann bekommst du die hauptsächlichste

#Bild s. 98

Form des Rumpfes. - Es würde gut sein, wenn Sie aus Wachs oder geknetetem Teig eine Kugel formten, das schraffiert Angedeutete abschnitten und wirklich sphärisch den Mond zurückbehielten in seiner Gestaltung, damit Sie in dem Kinde wirklich eine solche Vorstellung von einem Kugelfragment für den menschlichen Rumpf hervorrufen. Und für die Gliedmaßen rufen Sie dann die Vorstellung hervor, daß sie eben an dem Rumpfe dranhängen und eingesetzt sind. Da wird das Kind manches nicht verstehen können, allein rufen Sie dennoch stark die Vorstellung hervor, daß die Gliedmaßen eingesetzt sind in den menschlichen Organismus. Sie dürfen an dieser Stelle nicht weitergehen, denn die Gliedmaßen setzen sich nach innen fort in den morphologischen Anlagen des Menschen und hängen da mit den Verdauungs- und Geschlechtsorganen zusammen, die nur eine Fortsetzung der Gliedmaßen nach innen sind. Aber daß die Gliedmaßen in den Organismus

#SE294-099

eingesetzt sind, von außen, diese Vorstellung rufen Sie stark in den Kindern hervor. Damit bekommt das Kind zunächst eine Formvorstellung vom Menschen.

Dann versuchen Sie, in dem Kinde auch eine erste, wenn auch noch elementare, primitive Vorstellung davon hervorzurufen, daß das Anschauen der Welt an die Kopfkugel gebunden ist. Man kann dem Kinde sagen: Du hast deine Augen, deine Ohren, deine Nase, deinen Mund im Kopfe. Mit den Augen siehst du, mit den Ohren hörst du, mit der Nase riechst du, mit dem Munde schmeckst du. Das meiste von dem, was du von der Außenwelt weißt, das weißt du durch deinen Kopf. - Wenn Sie diesen Gedanken weiter ausgestalten, dann bekommt das Kind eine Vorstellung eben von der besonderen Ausbildung und Aufgabe des Kopfes. Sodann versuchen Sie in ihm eine Vorstellung von dem Rumpfe hervorzurufen, indem Sie sagen: Was du mit der Zunge schmeckst, geht dann als Nahrung in deinen Rumpf hinein, was du mit den Ohren hörst, geht als Ton in deinen Rumpf hinein. - Es ist gut, bei den Kindern eine Vorstellung des Organsystems des ganzen Menschen hervorzurufen. Wenn Sie also dem Kinde auch noch andeuten, daß es in der Brust die Atmungsorgane hat, durch die es atmet, daß es im Unterleibe den Magen hat, durch den es verdaut, so ist das gut. Und es ist dann weiterhin gut, wenn man das Kind sich darauf besinnen läßt, wie die Gliedmaßen des Menschen auf der einen Seite als Füße zum Gehen dienen, auf der andern Seite als Hände zum freien Bewegen und Arbeiten. Und es ist gut, wenn man dabei schon im Kinde das Verständnis für den Unterschied erweckt zwischen dem Dienst, den die Füße dem Körper des Menschen leisten, indem sie ihn tragen und es ihm möglich machen, daß er an verschiedenen Punkten, wo er zu leben hat, arbeiten kann - und den Dienst, den im Gegensatz dazu die Arme und Hände leisten, mit denen der Mensch nicht seinen eigenen Körper tragen muß, sondern mit denen er frei arbeiten kann. Während die Füße auf dem Boden aufstehen, können die Hände zum Arbeiten in die Luft hinausgestreckt werden. Kurz, auf den wesentlichen Unterschied der menschlichen Beine und Füße und der menschlichen Arme und Hände soll das Kind frühzeitig hingewiesen werden. Der Unterschied zwischen dem Dienst, den die Füße und Beine leisten, indem sie den

#SE294-100

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

menschlichen Leib tragen, und dem Dienst, den die Hände und Arme leisten, indem sie nicht für den menschlichen Leib, sondern für die Welt arbeiten, dieser Unterschied zwischen dem egoistischen Dienst der Füße und dem selbstlosen Dienst der Hände im Arbeiten für die menschliche Außenwelt, sollte dem Kinde gefühlsmäßig früh beigebracht werden.

So sollten wir, indem wir aus der Form den Begriff herausarbeiten, dem Kinde so viel als möglich naturgeschichtlich vom Menschen beibringen. Dann erst gehe man über zur übrigen Naturgeschichte, und zwar zuerst zum Tierreich. Da wäre es gut, wenn Sie in die Klasse bringen könnten - Sie werden sich ja in irgendeiner Weise behelfen müssen - zum Beispiel einen Tintenfisch, eine Maus, ein Lamm oder auch ein Pferd, irgend etwas aus der Sphäre dieser Säugetiere, und dann wieder vielleicht eine Nachbildung des Menschen, nun, menschliche Exemplare hätten Sie ja genug, Sie brauchen nur einen Schüler als menschliches Objekt den andern zu präsentieren. Nun müssen Sie sich klarwerden, wie Sie jetzt vorgehen. Sie werden versuchen, zunächst den Tintenfisch den Schülern nahezubringen. Sie werden ihnen erzählen, wie er im Meere lebt, werden durch Anschauung oder Zeichnung beschreiben, wie er aussieht, kurz, Sie werden die Kinder mit dem Tintenfisch bekanntmachen. Die Kinder werden fühlen, indem Sie ihnen den Tintenfisch beschreiben, daß Sie ihn in einer eigentümlichen Art beschreiben. Vielleicht erst später, wenn Sie zum Beispiel die Maus beschreiben, werden die Kinder merken, wie verschieden Sie die Maus vom Tintenfische beschrieben haben. Sie müssen dieses künstlerische Gefühl bei den Kindern zu entwickeln suchen, daß sie an der Art, wie Sie bei der Beschreibung des Tintenfisches anders verfahren als bei der Beschreibung der Maus, zugleich ein gewisses Gefühl für den Unterschied zwischen diesen beiden Tieren bekommen. Beim Tintenfisch müssen Sie diese Art so andeuten, daß der Tintenfisch etwas fühlt von dem, was in seiner Umgebung ist: Wittert er irgend etwas Gefährliches in seiner Umgebung, so läßt er ja sogleich seinen dunklen Saft los, um sich in eine Aura einzuhüllen, damit das von ihm selbst abgelenkt wird, was in seine Nähe kommt. Man kann dann dem Kinde viele Dinge sagen, durch die es begreift, daß der Tintenfisch, wenn er handelt, wenn er sich auf irgendeine Weise vor seinen Feinden schützt,

#SE294-101

oder auch wenn er sich ernährt, immer so handelt, wie zum Beispiel der Mensch handelt, wenn er etwas ißt oder etwas anschaut: Wenn der

Mensch etwas ißt, so hat er Geschmack - ein Gefühl, das er durch seine Zunge, durch sein Geschmacksorgan vermittelt bekommt. Und das

Auge des Menschen hat fortwährend das Bedürfnis, ins Licht zu sehen; indem es das macht, kann es sich mit dem Lichte auseinandersetzen. Dadurch, daß die Geschmacksorgane des Menschen schmecken wollen, nehmen sie das auf, was zur Nahrung dient. Beschreiben Sie also den Tintenfisch in der Weise, daß das Kind aus Ihrem Beschreiben die Sensitivität des Tintenfisches fühlt, seine feine Wahrnehmung für die Dinge in seiner Umgebung. Sie werden sich eine künstlerische Beschreibung des Tintenfisches ausarbeiten müssen, damit die Kinder ihn wirklich in dieser künstlerischen Beschreibung erfassen.

Dann beschreiben Sie die Maus. Sie beschreiben, wie sie eine spitze Schnauze hat, wie an dieser spitzen Schnauze zunächst sehr stark die Schnurrhaare zu bemerken sind, wie außerdem daran zu bemerken sind die von unten und von oben hervorstehenden Nagezähne; Sie beschreiben die unverhältnismäßig großen Ohren der Maus, kommen dann auf den walzenförmigen Rumpf der Maus und auf den feinen, sammetartigen Haarwuchs. Dann gehen Sie über zur Beschreibung der Gliedmaßen, der kleineren Vorderfüßchen, der etwas größeren Hinterfüßchen, wodurch es der Maus ermöglicht wird, gut springen zu können. Dann hat sie einen mit Schuppen besetzten Schwanz, der weniger behaart ist. Sie machen das Kind dabei aufmerksam, daß die Maus, wenn sie irgendwo hinaufklettert, oder mit den Vorderpfoten etwas umfassen will, sich auf den Schwanz stützt, den die Maus deshalb sehr gut gebrauchen kann, weil er innerlich empfindlicher ist, was damit zusammenhängt, daß er nicht Haare, sondern Schuppen hat. Kurz, Sie versuchen, die Maus dem Kinde zu beschreiben wiederum, indem Sie die Formen der Maus künstlerisch aufbauen. Und dieses künstlerische Aufbauen werden Sie erreichen, wenn Sie im Kinde eine Vorstellung davon hervorrufen, wie zu all den Verrichtungen, wozu der Tintenfisch noch nicht so an den Körper Angewachsenes braucht, bei der Maus Angewachsenes notwendig ist. Der Tintenfisch ist durch sich selbst, durch seinen Leib, empfindlich, daher braucht er nicht so große

#SE294-102

Ohröffel wie die Maus. Er steht so mit der Umgebung in Beziehung, daß er seine Nahrung in sich hineinbringen kann ohne die spitze Schnauze, wie die Maus sie hat. Er braucht auch nicht so große, angewachsene Gliedmaßen wie die Maus, weil er seinen Leib selbst verwenden kann, um im Wasser vorwärtszukommen. Fassen Sie das recht zusammen, was Sie durch künstlerische Umkleidung dem Kinde beibringen wollen: daß der Tintenfisch weniger durch seine Gliedmaßen-organe sich äußert, daß er sich mehr durch seinen Leib selber äußert.

Ich muß das erst für Sie alles beschreiben, damit Sie es dann in Ihrem Unterricht umsetzen, denn Sie müssen sich dessen bewußt sein, was Sie später mehr unbewußt in den künstlerisch gestalteten Unterricht hineinbringen müssen. Kurz, beschreiben Sie so die Maus, daß Sie allmählich im Kinde das Gefühl hervorrufen: Die Maus ist ganz dazu organisiert, mit ihren Gliedmaßen ihrem Rumpfleben zu dienen. Machen Sie dem Kinde dann auch klar: Schließlich ist auch das Lamm so organisiert, mit seinen Gliedmaßen dem Rumpfleben zu dienen, auch das Pferd ist so organisiert, daß es, wenn es in der Wildheit lebt, mit seinen Gliedmaßen dem Rumpfleben dienen kann. Machen Sie zum Beispiel dem Kinde folgendes klar: Sieh, die Maus hat so recht spitzige Zähne, diese Zähne müssen scharf und spitz sein, sonst würde die Maus nicht an den Gegenständen nagen können, wie sie muß, damit sie sich ernähren kann, damit sie sich sogar auch Löcher bohren kann, in denen sie dann wohnt. Dadurch aber muß sie ja ihre Zähne fortwährend abnutzen. Doch bei der Maus ist es so eingerichtet, daß die Zähne, wie unsere Nägel, von innen heraus immer nachwachsen, so daß die Maus fortwährend den inneren Ersatz für die Zahnschubstanz bekommt. Das sieht man besonders an den Zähnen, die ja auch Organe sind, welche an dem übrigen Organismus dranhängen, daß sie so gebildet sind, daß der Rumpf der Maus leben kann.

So haben Sie beim Kinde eine starke Vorstellung, wenn auch elementar, empfindungsgemäß hervorgerufen vom Tintenfisch, und Sie haben weiter in ihm eine starke Vorstellung hervorgerufen vom Bau der Maus. Und jetzt gehen Sie über wiederum zum Bau des Menschen. Sie machen dem Kinde klar: Wenn wir jetzt am Menschen das aufsuchen, worin er am meisten dem Tintenfische ähnlich ist, so werden

#SE294-103

wir sonderbarerweise zum menschlichen Kopf geführt. Am meisten ist vom Menschen der Kopf dem Tintenfische ähnlich. Es ist ein Vorurteil, daß die Menschen just ihren Kopf für das Vollkommenste halten. Der Kopf ist zwar sehr kompliziert ausgestaltet, aber es ist eigentlich nur ein umgewandelter Tintenfisch; ich meine, ein umgewandeltes niederes Tier, denn der menschliche Kopf verhält sich zu seiner Umgebung ähnlich so, wie die niederen Tiere sich zu ihrer Umgebung verhalten. Und mit seinem Rumpf ist der Mensch am meisten den höheren Tieren ähnlich: Maus, Lamm, Pferd. Nur während der Tintenfisch durch seinen Kopf sein ganzes Leben unterhalten kann, könnte der Mensch das nicht. Der Kopf muß aufgesetzt sein auf dem Rumpf und darauf ruhen, er kann sich nicht frei bewegen; der Tintenfisch, der im Grunde genommen ein ganzer Kopf ist und sonst nichts, bewegt sich aber frei im Wasser. - Sie müssen es schon dahin bringen, daß die Kinder ein Gefühl davon bekommen, wie die niederen Tiere frei sich bewegende Köpfe sind, nur noch nicht so vollkommen wie der Menschenkopf. Und Sie müssen in den Kindern ein Gefühl erwecken dafür, daß die höheren Tiere hauptsächlich Rumpf sind und die Organe hauptsächlich zur Befriedigung der Bedürfnisse des Rumpfes raffiniert von der Natur

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

ausgestaltet haben, was beim Menschen viel weniger der Fall ist; er ist in bezug auf seinen Rumpf unvollkommener ausgestaltet als die höheren Tiere.

Man muß dann in den Kindern ein Gefühl davon hervorrufen, worin nun der Mensch in der äußeren Form am allervollkommensten ist. Das ist er in bezug auf seine Gliedmaßen. Wenn Sie die höheren Tiere bis zum Affen hinauf verfolgen, so werden Sie finden, daß die vorderen Gliedmaßen noch nicht so sehr verschieden von den hinteren sind und daß überhaupt die vier Gliedmaßen im wesentlichen dazu dienen, den Rumpf zu tragen, weiterzubewegen und so fort. Diese wunderbare Differenzierung der Gliedmaßen in Füße und Hände, in Beine und Arme, tritt erst beim Menschen ein und prägt sich aus in dem schon in der Anlage als aufrecht organisierten Gang, mit der schon der Anlage nach aufrecht organisierten Haltung. Keine der Tiergattungen ist mit Bezug auf die Durchorganisation der Gliedmaßen so vollkommen gestaltet wie der Mensch.

#SE294-104

Dann schalte man eine recht anschauliche Beschreibung der menschlichen Arme und Hände ein: Wie diesen alles Tragen des Organismus abgenommen ist, wie die Hände für Körperzwecke nicht in Berührung kommen mit der Erde, wie sie umgeformt sind zum Ergreifen der Gegenstände, zum Verrichten der Arbeit. Und dann gehe man auf das Willensmäßige-Moralische über. Man rufe in dem Kinde gefühlsmäßig, nicht theoretisch, eine starke Vorstellung hervor: Du nimmst zum Beispiel die Kreide in die Hand, um zu schreiben; die Kreide in die Hand nehmen, das kannst du nur dadurch, daß deine Hand umgeformt ist zur Verrichtung der Arbeit, daß sie nicht mehr den Leib zu tragen hat. Mit Bezug auf die Arme kann das Tier nicht faul sein, weil es im Grunde genommen keine Arme hat. Wenn man vom Vierhänder als vom Affen spricht, so ist das nur eine ungenaue Redeweise, denn er hat eigentlich vier armähnlich gestaltete Beine und Füße und nicht vier Hände. Denn, wenn auch schließlich die Tiere zum Klettern gebildet sind, so ist das Klettern auch etwas, was dem Leibe dient, und ihre Füße sind handförmig umgestaltet, damit sie durch das Klettern den Leib unterstützen können. - Für das, was im menschlichen Leibe vorgeht, sind die Hände und Arme des Menschen zwecklos geworden - äußerlich das schönste Sinnbild der menschlichen Freiheit! Es gibt kein schöneres Sinnbild der menschlichen Freiheit als die menschlichen Arme und Hände. Der Mensch kann für seine Umwelt arbeiten durch die Hände, und er kann schließlich auch, indem er sich nährt, indem er selber ißt, für sich aus freiem Willen durch die Hände arbeiten.

So erweckt man in dem Kinde durch die Beschreibung des Tintenfisches, der Maus oder des Lammes oder des Pferdes und des Menschen selbst nach und nach eine starke empfindungsmäßige und gefühlsmäßige Vorstellung davon, daß die niederen Tiere Kopfcharakter, die höheren Tiere Rumpfcharakter haben und der Mensch Gliedmaßen-charakter hat. Es führt den Menschen nur zum eingepflichten Hochmut, wenn man ihm fortwährend beibringt, daß er durch seinen Kopf das vollkommenste Wesen auf der Welt ist. Dadurch saugt er unwillkürlich die Vorstellung ein, daß man durch die Faulheit, durch die Trägheit vollkommen ist. Denn instinktiv weiß der Mensch, daß der Kopf ein Faulpelz ist, daß er auf den Schultern ruht, daß er sich nicht selber

#SE294-105

durch die Welt bewegen will, daß er sich tragen läßt von den Gliedmaßen. Und es ist nicht wahr, daß der Mensch durch den Kopf, durch den Faulpelz Kopf, das eigentlich vollkommene Wesen ist, sondern er ist es durch seine Gliedmaßen, die in die Welt und ihre Arbeit eingegliedert sind. Sie machen den Menschen innerlichst moralischer, wenn Sie ihm nicht beibringen, er sei vollkommen durch den Faulpelz Kopf, sondern vollkommen durch die regsamen Gliedmaßen. Denn diejenigen Wesen, die nur Kopf sind wie die niederen Tiere, die müssen ihren Kopf selber bewegen, und diejenigen Wesen, welche ihre Gliedmaßen nur im Dienste des Rumpfes verwenden, wie die höheren Tiere, sind eben dem Menschen gegenüber gerade dadurch die unvollkommeneren Wesen, daß ihre Gliedmaßen weniger zum freien Gebrauch gebildet sind als beim Menschen; sie sind schon mit einem gewissen Zweck behaftet, sie dienen überall dem Rumpf. Beim Menschen ist das eine Gliedmaßenpaar, die Hände, vollständig in die Sphäre der menschlichen Freiheit gesetzt. Eine gesunde Empfindung gegenüber der Welt bringen Sie dem Menschen nur bei, wenn Sie in ihm die Vorstellung erwecken, daß er vollkommen ist wegen seiner Gliedmaßen, nicht wegen seines Kopfes. Das können Sie durch die vergleichende Beschreibung des Tintenfisches, der Maus oder des Lammes oder des Pferdes und des Menschen sehr gut. Dadurch werden Sie auch zu gleicher Zeit merken, daß Sie eigentlich niemals, wenn Sie irgend etwas in einem Naturreiche beschreiben, den Menschen nicht dabei haben sollten, denn im Menschen vereinigen sich einmal alle Tätigkeiten der Natur. Deshalb sollten wir immer, wenn wir irgend etwas in der Natur beschreiben, im Hintergrunde den Menschen haben. Deshalb müssen wir auch, wenn wir nach dem Erreichen des 9. Lebensjahres beim Kinde zum naturgeschichtlichen Unterricht übergehen, vom Menschen ausgehen.

Wer den Menschen als Kind beobachtet, der wird finden, daß eben zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre mit dem Menschen etwas vorgeht. Es prägt sich nicht so deutlich aus, wie der erste Anhub dieses Vorganges in einem früheren kindlichen Lebensalter. Wenn das Kind anfängt, etwas bewußter seine Glieder zu bewegen, zu gehen, ja selbst oftmals ungeschickt zu gehen, wenn es anfängt, zweckentsprechend

#SE294-106

seine Arme und Hände zu bewegen, so liegt da ungefähr der Zeitpunkt, wo das Kind anfängt, sich seines Ich etwas bewußt zu werden, um später sich bis zu diesem Zeitpunkte zurückzuerinnern, nicht an das, was vorher geschehen ist. Wenn Sie bemerken, wie normalerweise - es ändert sich bei einzelnen Kinderexemplaren - der Mensch in diesem Zeitalter anfängt «Ich» zu sagen, sogar etwas später, weil sich die Sprachfähigkeit, also das Willensartige, erst ausgebildet haben muß, dann können Sie daraus ersehen, daß das Auftreten des Selbstbewußtseins im Menschen in diesem Zeitpunkte deutlich bemerkbar ist, während jene Veränderung nicht so stark bemerkbar ist, die dann so um das Erreichen des 9. Lebensjahres herum mit dem Selbstbewußtsein des Menschen vor sich geht. Da verstärkt sich das Selbstbewußtsein; da kann man bemerken, daß das Kind viel verständiger das auffaßt, was man über den Unterschied des Menschen und der Welt zu ihm spricht. Vor dem Rubikon des 9. Lebensjahres ist das Kind noch viel mehr mit der Umwelt verschmolzen als nach dem Erreichen dieses Zeitraumes. Dann unterscheidet sich das Kind viel mehr von der Umwelt. Daher kann man jetzt ein bißchen anfangen, zum Kinde vom Seelischen zu sprechen, und es wird einem nicht mehr so unverständlich zuhören als vor dem Erreichen des 9. Lebensjahres. Kurz, das Selbstbewußtsein des Kindes vertieft sich, verstärkt sich auch mit dem Erreichen des 9. Lebensjahres.

Wer eine Empfindung für solche Sachen hat, der wird bemerken, daß das Kind mit diesem Lebensalter anfängt, die Worte viel innerlicher zu gebrauchen als vorher, viel mehr sich bewußt zu werden, daß die Worte etwas sind, was aus seinem Inneren entsteht. Heute, wo man sich um das Äußerliche viel mehr bekümmert als um das Innerliche, lenkt man gerade auf diesen Umschwung im 9., 10. Lebensjahre viel zu wenig die Aufmerksamkeit. Der Erzieher aber muß seine Aufmerksamkeit auf diesen Umschwung lenken. Daher werden Sie mit einer ganz andern Grundstimmung zum Kinde sprechen können, wenn Sie den naturgeschichtlichen Unterricht - der eigentlich immer den Menschen mit den andern Naturreichen vergleichen muß - erst nach diesem Zeitpunkte an das Kind heranbringen. Während wir vorher, wo der Mensch noch mehr mit der Natur zusammengewachsen ist, nur in er-zählender

#SE294-107

Form zu dem Kinde über die Dinge des naturwissenschaftlichen Unterrichts sprechen können, können wir es jetzt nach dem 9. Lebensjahre in der Weise tun, daß wir jetzt den Tintenfisch, die Maus oder das Lamm oder das Pferd und den Menschen vor das Kind hinstellen, und wir dürfen auch von den Beziehungen zur menschlichen Gestalt mit ihm reden. Vorher würden Sie auf etwas stoßen, was dem Kinde unverständlich ist, wenn Sie das, was mit dem Kopfe zusammenhängt, auf den Tintenfisch beziehen wollten, wenn Sie

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

das, was mit dem Rumpfdasein zusammenhängt, mit der Maus in Beziehung bringen wollten, und wenn Sie das, was den Menschen erhebt über die andern Naturreiche, in den menschlichen Gliedmaßen suchen wollten. Und Sie sollen jetzt sogar das benützen, was Ihnen da das besondere Lebensalter des Kindes entgegenbringt, aus dem Grunde, weil Sie, wenn Sie auch den naturwissenschaftlichen Unterricht so verwenden, wie ich es angedeutet habe, später sehr feste, nicht wankende Moralbegriffe in die Kinderseele hineinbringen. Moralbegriffe bringt man nicht in die Kinder hinein, indem man an den Verstand appelliert, sondern indem man an Gefühl und Willen appelliert. Aber an Gefühl und Willen wird man dann appellieren können, wenn man die Gedanken und Gefühle des Kindes darauf hinlenkt, wie es selbst nur dann ganz Mensch ist, wenn es seine Hände benutzt zur Arbeit für die Welt, wie es dadurch das vollkommenste Wesen ist, und wie eine Beziehung besteht vom menschlichen Kopf zum Tintenfisch und vom menschlichen Rumpf zur Maus oder zum Schaf oder zum Pferd. Durch dieses Sich-HineingestelltFühlen in die Naturordnung nimmt das Kind auch Gefühle auf, durch die es sich später recht als Mensch weiß.

Sie können dies ganz besonders wichtige moralische Element in die kindliche Seele hineinverpflanzen, wenn Sie sich bemühen, den naturgeschichtlichen Unterricht so zu gestalten, daß das Kind nichts davon ahnt, daß Sie ihm Moral beibringen wollen. Aber Sie werden niemals auch nur die Spur von Moralismus in die Kinder hineinversetzen, wenn Sie den naturgeschichtlichen Unterricht erteilen unabhängig vom Menschen, indem Sie den Tintenfisch für sich beschreiben, die Maus oder das Lamm oder das Pferd für sich beschreiben und sogar den Menschen für sich beschreiben, wobei Sie überhaupt nur Worterklärungen beschreiben.

#SE294-108

Denn den Menschen können Sie nur beschreiben, wenn Sie ihn zusammensetzen aus allen übrigen Organismen und Tätigkeiten der Natur. Das bewunderte Schil/er an Goethe, daß Goethes Naturanschauung in naiver Weise darin bestand, daß er den Menschen aus allen einzelnen Stücken der Natur zusammensetzte, wie es zum Ausdruck gebracht ist in dem schönen Brief aus dem Anfange der neunziger Jahre des 18. Jahrhunderts, den Schiller an Goethe schrieb. Ich habe ihn immer wieder und wieder vorgebracht, weil er etwas enthält, was ganz übergehen sollte in unsere Kultur: das Bewußtsein von der Synthesis der ganzen Natur im Menschen. Goethe drückt es immer wieder so aus: Der Mensch ist auf den Gipfel der Natur gestellt und fühlt sich dort wieder als eine ganze Natur. Oder auch so sagt Goethe:

Die ganze übrige Welt kommt im Menschen eigentlich zu ihrem Bewußtsein. - Wenn Sie meine Schriften durchgehen, werden Sie solche Aussprüche Goethes immer wieder und wieder zitiert finden. Ich habe sie nicht deshalb zitiert, weil sie mir gefallen haben, sondern weil solche Ideen übergehen sollten in das Zeitbewußtsein. Deshalb tut es mir immer so leid, daß eine der bedeutendsten pädagogischen Schriften eigentlich ganz unbekannt oder wenigstens unfruchtbar geblieben ist innerhalb des eigentlichen pädagogischen Betriebes. Schiller hat nämlich an Goethes naiver Selbsterziehung gute Pädagogik gelernt und hat diese Pädagogik hineingegossen in seine Schrift «Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen». In diesen Briefen steht ungeheuer viel fruchtbares Pädagogisches; man muß nur darüber hinausdenken und das, was in ihnen ist, konsequent weiterdenken. Schiller ist ja dazugekommen durch die Anschauungen Goethes. Bedenken Sie nur, wie Goethe gleichsam als ein Stück Kultur, das in die Natur hineingesetzt ist, von allerfrühester Kindheit an opponiert hat gegen das Erziehungsprinzip seiner Umgebung. Goethe konnte den Menschen niemals von der Umgebung absondern. Er nahm immer den Menschen in seinem Zusammenhange mit der Natur und fühlte sich als Mensch eins mit der Natur. Daher gefiel ihm auch zum Beispiel der Klavierunterricht so lange nicht, als er ganz abgesondert von der Natur des Menschen ihm erteilt wurde. Er fing erst an, sich für den Klavierunterricht zu interessieren, als ihm die Tätigkeit der einzelnen Finger nahegebracht wurde,

#SE294-109

als er hörte: Das ist der «Däumerling», das ist der «Deuterling» und so weiter, und als er nun wußte, wie der Däumerling und der Deuterling beim Klavierspiel verwendet werden. Er wollte immer den ganzen Menschen drinnenstehend haben in der ganzen Natur. Und das andere - ich habe es auch schon erwähnt: Er baut sich im 7. Lebensjahre einen eigenen Naturaltar, nimmt dazu ein Notenpult seines Vaters, legt Pflanzen aus seines Vaters Herbarium und Mineralien darauf, oben darauf ein Räucherkerzchen, dann fängt er mit einem Brennglase die Strahlen der Morgensonne auf, um dadurch dem großen Gotte der Natur ein Opfer zu bringen: eine Opposition gegenüber dem, was man ihm sonst in der Erziehung beibringen wollte. Goethe hat sich immer dargelebt als ein Mensch, der so erzogen werden wollte, wie man in der neueren Zeit erzogen werden sollte. Und weil Goethe so war, nachdem er sich dazu erst herangebündigt hatte, deshalb hat er Schiller so gefallen, und Schiller schrieb dann in seinen ästhetischen Briefen über Erziehung dasjenige, was eben in diesen Briefen enthalten ist.

Mein alter Freund und Lehrer Schröer hat mir einmal erzählt, wie er in einer Mittelschulkommission als Lehrer an einer Prüfung angehender Lehrer teilzunehmen hatte, aber er hatte nicht zu gleicher Zeit auch vorbereiten können, was die künftigen Lehrer zu dieser Prüfung mitbringen mußten. Da hat er sie nun einmal über Schillers ästhetische Briefe gefragt. Sie haben sich ausgekannt in allem möglichen, in Plato und so weiter, aber als Schröer nun anfang, sie über Schillers ästhetische Briefe zu fragen, da haben sie revoltiert! Und in ganz Wien hieß es dann: Da hat der Schröer in der Prüfung die Lehrer über Schillers ästhetische Briefe fragen wollen, aber die versteht doch kein Mensch! Das sind doch Sachen, die man nicht verstehen kann!

Wenn wir aber manche gesunden didaktischen Dinge aufsuchen wollen, wenn auch in ihren Rudimenten, so müssen wir zum Beispiel zurückgehen auf Schillers Briefe zur ästhetischen Erziehung und auch auf Jean Pauls Erziehlehre «Levana». Auch diese enthält für das Unterrichtswesen ungeheuer viel praktische Hinweise. In der neueren Zeit ist es ja mit Bezug auf manche Dinge besser geworden, aber man kann nicht sagen, daß das, was von Schillers ästhetischen Briefen und von Jean Pauls Erziehungslehre ausgehen konnte, ganz unverfälscht in die

#SE294-110

Pädagogik übergegangen wäre. Die Dinge werden immer auf etwas andern Boden gestellt.

Ich habe Ihnen heute einen Begriff zu geben versucht, wie man von einem gewissen Lebensalter des Kindes, ungefähr im 9. Jahre, ablesen kann, was man in diesem Alter erzieherisch tun soll. Morgen wollen wir davon sprechen, wie man das 14., 15. Lebensjahr benutzen soll, um dem Kinde das beizubringen, was dann seinem Wesen entspricht. So wollen wir uns der Einsicht nähern, wie die ganze Zeit zwischen dem 7. und 15. Jahre gegliedert ist und was man als Erzieher und Unterrichter zu tun hat. Daraus kommt dann der Lehrplan zustande. Heute stellen die Leute in abstracto die Frage: Wie sollen wir die Fähigkeiten des Kindes entwickeln? Aber wir sollten uns klar sein:

Man muß zuerst die Fähigkeiten des werdenden Menschen kennen, wenn der abstrakte Satz: Man muß die Fähigkeiten des Kindes entwickeln - eine konkrete Bedeutung haben soll.

ACHTER VORTRAG

Stuttgart, 29. August 1919

#TX

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Ich habe bereits gesagt, daß wir mit Bezug sowohl auf den Religionsunterricht, wie aber auch auf den Lehrplan selbstverständlich Kompromisse schließen müssen, da heute schon einmal die äußere Gesetzlichkeit für die Schule besteht. Aber wir müssen doch die richtigen guten Grundlagen des Lehrplanes durchschauen, damit wir persönlich da oder dort, wo uns der Lehrplan etwas Unorganisches aufdrängt, korrigieren können, so gewissermaßen unter der Hand korrigieren können.

Den richtigen Lehrplan für die Zeit zwischen dem 7. und dem 14., 15. Lebensjahre zu finden, ist im allgemeinen gebunden an die wirkliche Erkenntnis der Entwicklung des Kindes in dieser Zeit. Wir haben gestern einen Moment der Entwicklung hervorgehoben, den Moment, der zwischen dem 9. und 10. Lebensjahre liegt, also in der Zeit, wenn das Kind das 9. Lebensjahr vollendet hat und das 10. beginnt. Wenn wir also die Entwicklung des Kindes vom 7. Jahre ab durch das 8. Jahr, durch das 9. Jahr verfolgen, dann haben wir, ehe das 10. Jahr erreicht wird, irgendwo jenen Punkt drinnen, den ich Ihnen in der Entwicklung dadurch gekennzeichnet habe, daß ich sagte: Da wird das Ich-Bewußtsein verstärkt und verdichtet, so daß wir von dieser Zeit an mit naturgeschichtlichen Begriffen an das Kind herankommen können in der Art, wie ich es gestern mit Tintenfisch und Maus oder Lamm oder Pferd und dem Menschen erzählt habe. Aber Sie werden gesehen haben, daß dabei immer noch Rücksicht genommen werden soll auf das Wechselverhältnis des Menschen zu seiner Umgebung, Rücksicht darauf, wie der Mensch eigentlich die Zusammenfassung von allen übrigen Natur-reichen ist, wie er noch nicht aus den übrigen Naturreichen scharf herausgesondert werden soll. Man verdirbt ungeheuer viel am werdenden Menschen, wenn man nicht so verfährt, daß man das Kind im 10., ii. Jahre immer wieder gefühlsmäßig, empfindungsmäßig darauf hinweist, wie der Mensch zusammenhängt mit der äußeren Natur, wie er eine Synthese der äußeren Naturwelt ist

#SE294-112

Dann aber liegt wieder ein wichtiger Punkt in der Entwicklung des Kindes da, wo der Mensch zwischen dem 12. und 13. Jahre steht. In dieser Zeit verstärkt und erkräftet sich das Geistig-Seelenhafte des Menschen, insofern dieses Geistig-Seelenhafte weniger vom Ich abhängig ist. Es durchkräftet und verbindet sich das, was wir gewohnt sind in der Geisteswissenschaft den astralischen Leib zu nennen, mit dem Ätherleib. Geboren wird ja der astralische Leib als selbständige Wesenheit erst richtig mit der Geschlechtsreife, aber er tritt durch den Ätherleib in einer eigentümlichen Weise auf, indem er diesen in der Zeit zwischen dem 12. und 13. Lebensjahre durchkräftet und durchsetzt. Da liegt also wieder ein wichtiger Punkt der Entwicklung. Er äußert sich so, daß der Mensch, wenn wir richtig behandeln, was in ihm steckt, dann anfängt, Verständnis zu entwickeln für das, was in der äußeren Welt an Impulsen wirkt, die ähnlich sind den geistig-seelischen Impulsen, wie sie also zum Beispiel in der Außenwelt als geschichtliche Kräfte wirken. Ich habe Ihnen an einem Probebeispiel das Walten solcher geschichtlicher Kräfte so dargelegt, wie man sie verwenden kann im Volksschulunterricht. Aber obgleich Sie das, was ich für Sie auseinandergesetzt habe, in eine kindliche Sprache überführen müssen, so würden Sie, wenn Sie noch so kindlich sprechen würden, doch nicht das richtige Verständnis für historische, für geschichtliche Impulse im Kinde erwecken können, wenn Sie vor dem vollendeten 12. Lebensjahre mit der Geschichtsbetrachtung an das Kind herankommen würden. Sie können Geschichte dem Kinde vorher in Form von Geschichten erzählen, können ihm Biographien erzählen. Das wird es fassen. Aber geschichtliche Zusammenhänge wird es vor dem vollendeten 12. Jahre nicht fassen. Daher werden Sie ein Unheil anrichten, wenn Sie die Einhaltung dieses Zeitpunktes nicht beachten. In diesem Zeitpunkte beginnt der Mensch eine Sehnsucht zu entwickeln, dasjenige, was er früher als Geschichten aufgenommen hat, nun wirklich auch als Geschichte dargestellt zu bekommen. Und wenn Sie dem Kinde vorher Geschichten zum Beispiel von dem oder jenem Kreuzfahrer oder von andern erzählt haben, so müssen Sie nun versuchen, dies umzugestalten, so daß das Kind in diesem Umgestalteten die geschichtlichen Impulse, die geschichtlichen Zusammenhänge wahrnimmt.

#SE294-113

Wenn Sie so etwas beobachten, deutlich merken, daß Ihnen das Kind vom 12. Jahre ab, wenn Sie es richtig machen, Verständnis entgegenbringt, so werden Sie sich sagen: Ich werde also bis zum 9. Jahre hauptsächlich mich auf das beschränken, was wir schon angedeutet haben als das Künstlerische, und daraus Schreiben und Lesen herausbringen und später dann auch zum Rechnen übergehen; zum Naturgeschichtlichen werde ich aber erst nach dem gestern charakterisierten Zeitpunkt übergehen, und zum Geschichtlichen, insofern es nicht bloß Geschichten sind, werde ich überhaupt erst übergehen nach dem Erreichen des 12. Lebensjahres. Da beginnt das Kind innerlich Anteil zu nehmen an den großen geschichtlichen Zusammenhängen. Das wird für die Zukunft ganz besonders wichtig sein, denn es wird sich immer mehr und mehr die Notwendigkeit herausstellen, die Menschen schon zum Erfassen geschichtlicher Zusammenhänge zu erziehen, während sie bisher gar nicht zu einer eigentlichen Geschichtsauffassung kamen. Denn sie waren mehr Glieder des Wirtschaftslebens und des Staatslebens, wurden in das Wirtschafts- und Staatsleben einmechanisiert und genügten auch den Anforderungen, den Interessen des Wirtschafts- und Staatslebens, wenn sie notdürftig Geschichten kannten über Herrscher und Kriege - was ja nicht Geschichte ist - und wenn sie Zahlen wußten, wann die Herrscher und höchstens noch einige berühmte Persönlichkeiten gelebt und wann die Kriege stattgefunden haben.

Wie sich das Kulturelle der Menschheit entwickelt hat, das wird in der Zukunft besonders Gegenstand des Unterrichts sein müssen. Dann aber wird der Unterricht die geschichtlichen Impulse in sich aufnehmen müssen, und man wird richtig im geeigneten Zeitpunkt diese geschichtlichen Impulse in den Lehrplan einstellen müssen.

Nun beginnt aber damit noch etwas anderes dem Menschen verständlich zu werden, wenn er diesen Rubikon nach dem Erreichen des 12. Lebensjahres überschritten hat. Sie können die Einrichtung des menschlichen Auges mit dem Kinde vorher so klar als möglich besprechen - das Kind wird sich die Einrichtung des menschlichen Auges vor dem Erreichen dieses Zeitpunktes nicht in der richtigen Weise verständnisvoll aneignen können. Denn was heißt es eigentlich, die Einrichtung des menschlichen Auges dem Kinde beizubringen? Es heißt,

#SE294-114

das Kind darauf aufmerksam machen, wie Lichtstrahlen an das Auge herankommen, in das Auge fallen, wie diese Lichtstrahlen von der Linse aufgenommen und gebrochen werden, wie sie dann durch den Glaskörper gehen, wie sie als Bild auf der Hinterwand des Auges wirken und so weiter. Das alles müssen Sie so beschreiben wie physikalische Vorgänge. Sie beschreiben einen physikalischen Vorgang, der eigentlich im Menschen selbst, im menschlichen Sinnesorgan nämlich, vor sich geht. Wollen Sie das beschreiben, dann müssen Sie schon vorher die Begriffe im Kinde entwickelt haben, die es befähigen, eine Beschreibung des Auges in diesem Sinne entgegenzunehmen. Das heißt, Sie müssen vorher das Kind gelehrt haben, was Brechung der Licht-strahlen ist. Das läßt sich dem Kinde sehr einfach erklären, indem man ihm eine Linse zeigt, ihm sagt, was der Brennpunkt ist und zeigt, wie die Strahlen gebrochen werden. Da beschreibt man aber bloß physikalische Tatsachen, die außer dem Menschen geschehen. Das kann man machen in der Zeit zwischen dem Punkte nach dem 9. Jahre und dem Punkte vor dem 12. Jahre. Anwenden diese physikalische Beschreibung auf Organe im Menschen selbst, sollte man erst nach vollendetem 12. Lebensjahre, weil erst da das Kind beginnt, in der richtigen Weise einzuschätzen, wie die Außenwelt im Menschen selbst wirkt, wie sich die Tätigkeit der Außenwelt in den Menschen hinein fortsetzt. Das kann es vor dem 12. Lebensjahre noch nicht verstehen. Physikalische Vorgänge kann es verstehen - nicht aber, wie sich physikalische Vorgänge im Menschen selbst vollziehen.

Es ist etwas Verwandtes zwischen der Auffassung der geschichtlichen Impulse in der Menschheit und der Auffassung der äußeren physikalischen Naturimpulse im menschlichen Organismus. In den Geschichtsimpulsen lebt das, was wahres Menschentum ist, aber was in diese Impulse zusammengefaßt ist, das lebt als äußerer geschichtlicher Verlauf und wirkt wieder auf den Menschen. Wenn Sie

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

das menschliche Auge beschreiben, so wirkt dasselbe, was außen in der Natur wirkt, auch wieder im Menschen. Beiden Vorgängen muß ein gleichgeartetes Verstehen entgegengebracht werden, und dieses Verstehen beginnt eigentlich erst mit dem 12. Lebensjahre. Daher wird es notwendig sein, den Lehrplan so zu gestalten, daß man die zum Erfassen

#SE294-115

des Menschen selbst geeigneten physikalischen Begriffe dem Kinde in der Zeit vom 9. bis 12. Jahre beibringt, also neben der Naturgeschichte einfache Physik lehrt, daß man aber wartet mit der Anwendung der physikalischen Gesetzmäßigkeit auf den Menschen selber bis zum 12. Jahre - geradeso wie man mit dem Erzählen von Geschichten bis zum 12. Jahre fortfahren soll, um dann aus den Geschichten «Geschichte» zu machen.

Was ich damit auseinandergesetzt habe, gilt mit Bezug auf den Anfang der Sache. Natürlich kann sich dann die Weitergestaltung des Physikunterrichts in die Zeit nach dem 12. Jahre hinein fortsetzen. Aber anfangen sollte man weder Physikunterricht noch naturgeschichtlichen Unterricht vor dem 9. Lebensjahr, und Geschichtsunterricht und physiologisch gearteten Unterricht, also Beschreibung der Betätigungen des Menschen, nicht vor dem vollendeten 12. Jahre. Wenn Sie bedenken, daß das Verstehen etwas ist, was nicht bloß im menschlichen Intellektuellen aufgeht, sondern immer Gefühl und Willen mit umschließt, so werden Sie demjenigen nicht ganz fernstehen, was ich jetzt gesagt habe. Und wenn die Menschen solche Dinge nicht beachten, so rührt das davon her, weil sie sich Illusionen hingeben. Man kann notdürftig dem Intellektuellen des Menschen geschichtliche oder physiologische Begriffe vor dem 12. Lebensjahr beibringen, aber man verdirbt dadurch die menschliche Natur, man macht sie im Grunde genommen für das ganze Leben ungeeignet. So werden Sie in die Lage kommen, zum Beispiel zwischen dem 9. und 12. Jahre nach und nach die Begriffe von Strahlenbrechung, von Bildgestaltung durch Linsen oder andere Instrumente zu besprechen. Sie werden zum Beispiel die Wirkungsweise des Opernguckers mit dem Kinde zwischen dem 9. und 12. Jahre besprechen können. Sie werden mit ihm in dieser Zeit auch die Beschaffenheit, die Wirkungsweise der Uhr besprechen können, werden ihm den Unterschied zwischen einer Pendeluhr und einer Taschenuhr auseinandersetzen können und alles Ähnliche. Aber Sie sollen dem Kinde vor dem 12. Lebensjahre nicht die Anwendung der Strahlenbrechung und der Bildgestaltung auf das menschliche Auge auseinandersetzen.

Nun haben sich Ihnen damit Gesichtspunkte ergeben, die Sie darüber belehren können, wie Sie lehrplanmäßig mit der Verteilung des

#SE294-116

Unterrichtsstoffes vorgehen sollen, damit Sie in der richtigen Weise die Fähigkeiten des Kindes entwickeln. Noch anderes ist dabei von diesem Gesichtspunkte aus zu beobachten. Es ist von einer gewissen Bedeutung, daß wir uns mit dem Unterricht nicht allzusehr vom Leben entfernen, aber auch nicht in trivialer Weise dem Leben zu viel Rechnung tragen. Dem Kinde schließlich zu sagen: Was hast du an den Füßen? - Ein Paar Stiefel -, antwortet es. Wozu hast du die Stiefel? - Damit ich sie mir anziehe -, das nennen manche Lehrer Anschauungsunterricht, und sie bringen wirklich rechte Trivialitäten im Anschauungsunterricht zutage. Wenn man so Anschauungsunterricht treibt, wie es manchmal in Didaktikbüchern vorgeschrieben wird, so langweilt man das Kind im Unterbewußtsein furchtbar, und man verdirbt dadurch wieder sehr viel an dem Kinde. Mit diesem Zu-nahe-Stehenbleiben am Leben und fortwährend Begriffe-Heraufholen ins Bewußtsein, die eigentlich ganz gut im Unbewußten liegen können, die bloß gewohnheitsmäßige Tätigkeiten zu stark ins Bewußtsein heraufführen, damit sollte man sich nicht befassen. Aber deshalb braucht man sich auch wieder nicht vom Leben ganz zu entfernen und dem Kinde zu früh leere Abstraktionen beizubringen. Das wird insbesondere für den Physikunterricht von einer großen Wichtigkeit sein. Ja, der Physikunterricht wird schon ohnedies Gelegenheit geben, das dem Leben Nahe und das dem Leben, dem äußeren Leben zunächst, Ferne sehr nahe zusammenzubringen. Sie sollten daher berücksichtigen, daß Sie die physikalischen Begriffe am Leben entwickeln. Sie sollten, so gut es geht, die Kinder nach Ihrer Erfinderkraft solche Dinge zum Beispiel wahrnehmen lassen: wie es manchmal in unserem Zimmer, nachdem wir eingeeizt haben, noch fußkalt ist, während es oben an der Decke schon warm geworden ist. Da machen Sie das Kind auf eine Lebensatsache aufmerksam, und Sie können von dieser Lebensatsache ausgehen und ihm dann erklären, daß ja selbstverständlich durch den Ofen zuerst die Luft unten um den Ofen herum warm wird. Es wird ja nicht zuerst oben im Zimmer warm, Aber die warme Luft hat das Bestreben, immer nach oben zu gehen, und dann muß die kalte Luft nach unten fallen, so daß dem Kinde der Vorgang so erklärt werden muß: Unten um den Ofen herum wird die Luft zuerst warm, diese warme Luft steigt nach oben, so daß dann die

#SE294-117

kalte Luft nach unten fallen muß, und daher haben wir es in einem Zimmer noch fußkalt, wenn oben die Luft schon lange warm ist. - So sind Sie dabei von einer Lebensatsache ausgegangen und können von da aus nun den Übergang dazu finden, daß die warme Luft sich ausdehnt und die kalte sich zusammenzieht. Da entfernen Sie sich dann schon vom Leben. Aber auch sonst, zum Beispiel wenn Sie in der Physik vom Hebel reden, ist es nicht gut, wenn Sie bloß den abstrakten Hebel hinstellen; gehen Sie aus vom Waagebalken, und kommen Sie von diesem auf die Hebelwirkung. Gehen Sie also aus von dem, was im Leben Anwendung hat, und gehen Sie dann über zu dem, was für die Physik daraus ausgedacht werden kann.

Nun kann ich Ihnen aber gar nicht verschweigen, daß durch manches, was schon in unsere physikalischen Begriffe hineinkommt, doch Verheerungen in dem Kinde angerichtet werden und daß doch sehr viel davon abhängt, daß man als Lehrer selbst das Richtige weiß, daß man überhaupt versucht, eine gewisse Reife für das Urteil zu haben. Sie sind genötigt, verhältnismäßig großen Kindern zu sagen: Du hast hier eine Elektrisiermaschine; man nennt das, was ich dir hier vorführe, Reibungselektrisiermaschine. Ich kann dadurch, daß ich gewisse Gegenstände reibe, Elektrizität erzeugen, aber ich muß die Gegenstände, die elektrisch werden sollen, vorher immer sorgfältig abwischen, denn sie müssen trocken sein. Wenn sie naß sind, geht das Experiment nicht, dann entwickelt sich keine Elektrizität. - Sie entwickeln dann den Kindern die Gründe, warum es nicht geht, mit nassen Instrumenten Elektrizität zu erzeugen. Dann gehen Sie dazu über, zu erklären, wodurch der Blitz entsteht, von dem Sie sagen, er sei auch ein elektrischer Vorgang. Da sagen nun viele Menschen: Es reiben sich die Wolken, und durch die Reibung der Wolken entsteht dann der Blitz als eine elektrische Entladung. - Das Kind wird es vielleicht glauben, weil der Lehrer selbst es glaubt, aber in seinem Unterbewußtsein geht etwas ganz Besonderes vor sich, von dem das Kind natürlich nichts weiß. Es sagt sich: Ja, der Lehrer wischt da die Instrumente, die sich reiben sollen und wo Elektrizität entstehen soll, vorher immer sorgfältig ab, damit sie nicht naß sind, aber nachher erzählt er mir, daß bei den sich reibenden Wolken, die doch auch naß sind, Elektrizität entstehen soll! -

#SE294-118

Diese Unebenheiten merkt das Kind. Und vieles von der Zerrissenheit im Leben rührt davon her, daß das Kind solche Widersprüche erzählt bekommt. Draußen in der Welt sollten die Widersprüche entstehen - in unserem Denken sind sie nicht am Platze! Aber weil das heutige Wissen und Erkennen der Menschen nicht tiefgründig genug ist, leben in dem, was wir den Kindern oder auch was wir später den jungen Menschen beibringen, fortwährend solche Widersprüche, die das unbewußte Innere des Menschen eigentlich zerreißen. Deshalb müssen wir wenigstens darauf schauen, daß wir in dem, was wir bewußt an das Kind heranbringen, nicht zu viel von dem drinnen haben, was es sich dann im Unterbewußtsein anders vorstellt. In der Wissenschaft werden wir ja als Lehrer nicht gleich berufen sein, solches Zeug auszumerzen, wie die törichte Beziehung, die zwischen Blitz und Elektrizität in der Physik eingeführt ist. Aber wenn wir, ich möchte sagen, mehr Durchsichtiges behandeln, dann sollten wir uns schon immer zum Bewußtsein bringen, daß wir ja nicht bloß auf das Bewußtsein des Kindes wirken, sondern immer auch auf sein Unterbewußtes. Wie können wir auf dieses Unterbewußte Rücksicht nehmen?

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Das können wir nur dadurch, daß wir als Lehrer immer mehr und mehr Menschen werden, die nicht für das Kind das Verständnis zubereiten. Von einem andern Gesichtspunkte aus habe ich schon gesagt, was da in Betracht kommt. Sie sollen die Fähigkeiten in sich entwickeln, die in dem Augenblick, wo Sie sich auf irgendeinem Unterrichtsgebiet mit dem Kinde beschäftigen, Sie von diesem Unterrichts-gebiete so absorbiert sein lassen, wie das Kind von dem Unterricht absorbiert wird, ganz gleich, was Sie behandeln. Sie sollten sich nicht von dem Gedanken durchdringen lassen: Ich weiß ja schon vieles andere, und ich richte das so her, wie es für das Kind paßt, ich stelle mich so richtig über das Kind und richte alles, was ich dem Kinde sagen will, so her, wie es für das Kind paßt. - Nein! Sie müssen die Fähigkeit haben, sich so zu verwandeln, daß das Kind durch Ihren Unterricht förmlich aufwacht, daß Sie selbst mit dem Kinde zum Kinde werden. Aber nicht auf kindische Weise. Die Gouvernanten machen es oft auf diese Weise, sie lallen mit dem Kinde, sie sagen, wenn das Kind «Tata» sagt, auch «Tata» statt Vater. Nicht darauf kommt es an, daß man in

#SE294-119

äußerlicher Weise mit dem Kinde kindisch wird, sondern daß man dasjenige ins Kindliche umsetzt, was reifer ist. Da muß man allerdings dann, um das in der richtigen Weise tun zu können, etwas tiefer in die menschliche Natur hineinschauen. Da muß man ernst machen damit, daß der Mensch gerade mit Bezug auf die wichtigste geistige Eigenschaft dadurch produktiv wird, daß er sich das Kindliche bewahrt für das ganze Leben. Ein Dichter, ein Künstler ist man, wenn man immer die Betätigung des Kindes mit dem reifen Menschen in sich beleben lassen kann. Immer ein gesetzter Kerl sein, nicht mehr mit seinem Denken, Fühlen und Wollen - das jetzt mit den dreißiger Jahren reifere Begriffe aufgenommen hat - kindlich, innerlich kindlich verfahren zu können, immer nur ein gesetzter Mensch sein, das ist für den Lehrer nicht die geeignete Lebensstimmung. Sondern das ist für ihn die richtige Lebensstimmung: mit allem, was er selber erfährt, was er selber kennenlernt, wieder in die Kindheit zurückgehen zu können. Er wird ja natürlich nicht so in die Kindheit zurückgehen, wenn er für sich selber ist, daß er, wenn er zum Beispiel eine neue Tatsache kennenlernt, sie sich in fallenden Worten beschreibt. Aber er wird so zurückgehen können, daß er sich an dieser neuen Tatsache so freut, so intensiv freut, wie das Kind sich an der Wahrnehmung einer neuen Tatsache des Lebens freut. Kurz, das Seelisch-Geistige soll zurückgehen in die Kindheit, nicht das äußerlich Leibliche.

Dann wird natürlich viel abhängen von der Stimmung, die zwischen dem Lehrer und den Schülern entsteht. Denn wenn Sie zum Beispiel über das Leben, über die Natur so reden, daß Sie sich daran erfreuen wie das Kind selbst, daß Sie darüber erstaunt sind wie das Kind selbst, dann ist das die Richtige. Ein Beispiel: Sie haben alle etwas von Physik gelernt, verstehen also den sogenannten Morsetelegraphen ganz gut. Sie wissen, wie die Dinge vor sich gehen, wenn man ein Telegramm von dem einen Orte zum andern befördert. Sie wissen, daß durch die verschiedenen Vorrichtungen, durch den Taster, auf den der Telegraphenbeamte drückt - einmal kurz, einmal lang drückt -, der Strom entweder für kurze oder längere Zeit geschlossen ist, während er unterbrochen ist, wenn nicht auf den Taster gedrückt wird. Sie wissen, daß dann in den Strom der eigentliche Morsetelegraphenapparat eingeschaltet

#SE294-120

ist, wo ein eiserner Balken von einer Spule angezogen wird, die einen Elektromagneten in sich enthält. Sie wissen, wie dann wieder in diesen Strom eingeschaltet ist ein sogenanntes Relais. Sie wissen, daß dadurch mit Hilfe eines Drahtes eine Verbindung hergestellt wird von einem solchen Telegraphenapparat der einen Station zu dem einer andern, so daß auf jener zweiten Station das mitspielt, was auf der ersten Station hervorgerufen wird. Indem ich kurze oder lange Zeit den Strom einschalte, wird auf der andern Station wieder etwas vernommen, wobei durch eine Übertragung das entsteht, was dann der Telegraphenbeamte auf der andern Station liest. Was kurze oder lange Unterbrechung ist, wird als Eindruck auf einem Papierstreifen sichtbar, so daß man bei einer kurzen Dauer des Stromes einen Punkt, bei einer langen Dauer einen Strich auf dem Papier sieht. Der Papierstreifen läuft durch Rollen. Man sieht also zum Beispiel einen Punkt, dann vielleicht nach einer Unterbrechung drei Punkte und so weiter. So ist aus Punkten und Strichen das Alphabet zusammengesetzt; ein a ist: -, ein b: -.., ein bloßer Strich ist ein t und so weiter. So kann man also ablesen, was von einer Station zur andern geht.

Aber alles, was über diesen Telegraphenapparat erzählt wird, ist eigentlich nur ein Gegenstand für die intellektuelle Betrachtung. Man braucht wahrhaftig nicht viel Seelisches anzuwenden, um all das Zeug, was sich da mechanisch abspielt, indem der Mechanismus von der Wirkung der Elektrizität, über die ja nur Hypothesen heute in der Wissenschaft bestehen, durchdrungen ist, begreiflich zu machen. Aber eines bleibt dabei doch ein Wunder, und man kann die Dinge schon als Wunder erzählen. Und ich muß sagen: Wenn ich an die Verbindung denke, die zwischen dem Morseapparat der einen Station und dem einer andern Station zustande kommt, so stehe ich immer von neuem mit dem größten Gefühl vor der Tatsache, wenn ich daran denken muß, wie der Stromkreis geschlossen wird. Er wird ja nicht dadurch geschlossen, daß ein Draht von der ersten Station zur zweiten und ein zweiter Draht von dieser wieder zurückgeht. Das könnte man auch machen, da würde dann die Unterbrechung dadurch hergestellt werden, daß man den geschlossenen Stromkreis unterbricht. Es wird aber nicht durch Drähte, die hin- und hergehen, ein solcher geschlossener

#SE294-121

Stromkreis erzeugt, in welchem dann der Morseapparat eingeschaltet ist, sondern es wird eigentlich nur der eine Teil des Stromes durch den Draht geleitet. Dann geht der Draht auf der einen Station in die Erde und geht dort in eine Metallplatte hinein, und auf der andern Station geht der Draht ebenfalls in die Erde in eine Metallplatte. Und die Verbindung, die hier durch den Draht bewirkt werden könnte, wird durch die Erde selbst bewirkt. Es geht durch die Erde selbst das vor sich, was sonst durch die andere Hälfte des Drahtes beim geschlossenen Strom bewirkt würde. Und jedesmal, wenn man daran denken muß, wie ein Telegraphenapparat an einer Station verbunden wird mit dem einer andern, muß man an ein Wunder denken, daß sich die Erde, die ganze Erde zum Vermittler macht, daß sie gleichsam den Strom aufnimmt in ihre Hut und ihn wieder brav an die andere Station abgibt, da doch nur sie die Vermittlung übernimmt. Alles, was darüber an Erklärungen gegeben wird, sind Hypothesen. Wichtig aber für unser menschliches Verhältnis ist, daß wir dies als eine wunderbare Tatsache immer wieder und wieder empfinden können, daß wir uns nicht abstumpfen auch gegen das gefühlsmäßige Ergreifen physikalischer Vorgänge. Dann werden wir die Stimmung finden, wenn wir dies dem Kinde erklären, immer wieder zurückzukehren zu der Art, wie wir das erste Mal, als wir eine Sache begriffen haben, diese aufgenommen haben. Dann werden wir bei einem physikalischen Erklären mit dem sich verwundernden Kinde selbst zu einem sich verwundernden Kinde. Und solche Dinge stecken in allen, auch in den physikalischen Vorgängen der Welt.

Denken Sie einmal, Sie bringen dem Kinde folgendes bei: Dort steht so etwas wie eine Art Bank, auf dieser Bank liegt eine Kugel, ich ziehe die Bank rasch weg - die Kugel fällt herunter. Was wird, wenn er eine solche Erscheinung dem Kinde klarmacht, meistens der heutige Lehrer sagen? Er wird sagen: Die Kugel wird von der Erde angezogen, sie unterliegt, wenn sie nicht unterstützt wird, der Schwerkraft. - Damit ist aber eigentlich nichts gesagt. Denn dieser Satz: Die Kugel unterliegt der Schwerkraft -, hat eigentlich gar keinen Inhalt; er ist eine von jenen Worterklärungen, von denen wir schon gesprochen haben. Denn von der Schwerkraft und ihrem Wesen sagen auch wieder die Physiker:

#SE294-122

Von der weiß man nichts -, trotzdem aber reden sie von ihr. Nur können wir aber nicht umhin, von der Schwerkraft zu reden. Wir müssen davon reden. Denn sonst geht der Zögling ins Leben hinaus und man fragt ihn da oder dort, wo sich seine Berechtigung an irgendeinem Platze erweisen sollte: Was ist die Schwerkraft? Und stellen Sie sich vor, was geschehen würde, wenn ein fünfzehnjähriger Lummel oder eine fünfzehnjährige Lummelin nicht wissen sollte, was die Schwerkraft ist! Dann ist der Teufel los. Also

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

wir müssen schon dem Kinde sagen, was die Schwerkraft ist, wir dürfen uns nicht törichterweise vor dem verschließen, was die Welt heute verlangt. Aber wir können damit, daß wir auf das Unterbewußte wirken, schöne Begriffe im Kinde erwecken. Wir können ihm, weil wir ihm anderes beigebracht haben, zum Beispiel klarmachen: Wenn du hier den Rezipienten einer Luftpumpe hast, in dem keine Luft drinnen ist, und wenn du jetzt den Stöpsel herausnimmst, so strömt die Luft rasch ein, füllt das aus, was da leer ist. So ist überall das Bedürfnis vorhanden, daß in das, was leer ist, etwas einströmt. Das ist verwandt mit dem, was in dem andern Falle vor sich geht, wo man von der Wirkung der Schwerkraft spricht; wenn man unten den Pflock wegzieht, so strömt dann auch etwas ein. Der Unterschied ist nur der, daß in dem einen Falle die äußere Luft in den leeren Raum hineinströmt, während im andern Falle die Wirkung nur nach einer Richtung geschieht. Jetzt vergleichen Sie die eine Erscheinung mit der andern. Geben Sie dem Kinde nicht Wortdefinitionen, sondern bringen Sie Beziehungen zwischen den Begriffen und den Erscheinungen, die mit der Luft zusammenhängen, und jenen Erscheinungen, die an den festen Körpern vor sich gehen. Und würde einmal der Begriff gefaßt des Einströmens fester Körper in der Richtung, in der sie sich bewegen wollen, wenn sie ununterstützt sind, dann würde dieser Begriff fallen von dem Einströmen der Luft in den leeren Raum, dann würden gesündere Begriffe zustande kommen, als sie heute in die Welt gegossen werden, wie zum Beispiel durch die vertrackte Relativitätstheorie von Professor Einstein. Das sage ich nur als eine Neben-bemerkung zu der gegenwärtigen Kulturverfassung, aber ich muß Sie auf so etwas hinweisen, wie manches Unselige in unserer Kultur lebt -zum Beispiel in der Relativitätstheorie, besonders in ihrer letzten Ausgestaltung

#SE294-123

- und wie diese Dinge dann ihr wüstes Wesen treiben, wenn das Kind ein Forscher geworden ist.

Damit haben Sie jetzt schon ein großes Stück von dem kennengelernt, wie der Lehrplan und aus welchen Unterlagen heraus er zu gestalten ist.

NEUNTER VORTRAG

Stuttgart, 30. August 1919

#TX

Wir bekommen in die Waldorfschule Schüler der verschiedensten Klassenstufen herein. Wir müssen uns namentlich, indem wir den Unterricht in den verschiedenen Klassen beginnen werden, danach richten, daß wir Schüler der verschiedensten Klassenstufen bekommen, und wir werden dabei auch noch etwas anderes ins Auge zu fassen haben.

Wir können nicht gleich - es ist schade, daß wir es nicht können -die nötige Universität mit allen Fakultäten für die Waldorfschule einrichten. So sind wir auch darauf angewiesen, daß die Schüler, wenn wir sie aus der Waldorfschule entlassen, in andere Unterrichtsanstalten aufgenommen werden, die sie dann durchlaufen müssen, um ins Leben einzutreten. Wir müssen also unsere Waldorfschüler dahin bringen, daß sie beim Abgang die Lehrziele erreicht haben, die von ihnen gefordert werden, wenn sie dann draußen im Leben eine ihrem Alter entsprechende Bildungsanstalt betreten werden. Wir werden mit der Waldorfschule ein entsprechendes Ziel und eine entsprechende Aufgabe lösen, wenn wir, trotzdem wir nach diesen Richtungen hin zunächst eingeeengt sind, etwas von dem verwirklichen können, was unseren aus der gegenwärtigen Kulturepoche der Menschheitsentwicklung hergenommenen Erziehungsprinzipien entspricht. Das werden wir aber nur erreichen können, wenn wir eine goldene Regel anwenden werden gerade bei den älteren Kindern, die wir bekommen werden und die wir bald an die andern Anstalten des Lebens entlassen werden müssen: ökonomisch zu unterrichten.

Ökonomisch werden wir dadurch unterrichten, daß wir vor allen Dingen gerade bei den dreizehn-, vierzehn-, fünfzehnjährigen Kindern sorgfältig alles ausscheiden, was eigentlich nur eine Belastung der menschlichen Seelenentwicklung in diesen Jahren ist und keine Früchte für das Leben tragen kann. Wir werden zum Beispiel in unseren Unterricht wenigstens Latein aufnehmen müssen, vielleicht auch, wenn es sich als notwendig herausstellen sollte, Griechisch. Überhaupt werden wir uns mit dem Sprachunterricht auseinanderzusetzen haben, und

#SE294-125

dies wird etwas wirklich Bedeutungsvolles in unserer Didaktik sein. Nehmen Sie einmal die Tatsache: Sie bekommen Schüler, die französischen, lateinischen Unterricht bis zu einer gewissen Stufe erhalten haben. Dieser Unterricht ist natürlich in einer gewissen Weise erteilt worden. Sie müssen nun zunächst die erste Stunde, vielleicht sogar die erste Woche, dazu verwenden, sich gut zu informieren, was Ihre Kinder bereits können. Sie werden wiederholentlich dasjenige pflegen müssen, was die Kinder schon getrieben haben. Aber Sie werden es ökonomisch pflegen müssen, damit Ihre Schüler und Schülerinnen, je nach ihrer Befähigung, schon von diesem Wiederholen etwas haben.

Nun werden Sie schon sehr viel erreichen, wenn Sie bedenken, daß für allen sogenannten fremdsprachlichen Unterricht das Aufhaltendste das Übersetzen aus der fremden Sprache ist und das Übersetzen aus der eigenen Sprache in diese fremde. Es liegt ungeheuer viel Zeitverschwendung darin, daß zum Beispiel mit den Gymnasiasten so viel aus dem Lateinischen ins Deutsche und aus dem Deutschen wieder zurück ins Lateinische übersetzt wird. Es sollte viel mehr gelesen werden, und es sollten viel mehr die eigenen Gedanken in der fremden Sprache zum Ausdruck gebracht werden, als daß übersetzt und zurückübersetzt wird. Wie werden Sie dann im Sinne dieser Regel mit Ihren Zöglingen in einer fremden, zum Beispiel der französischen Sprache beginnen?

Sie werden zuerst - sehen wir auf die ältesten Schüler, die dabei in Betracht kommen, auf die dreizehn-, vierzehnjährigen - sorgfältig auszuwählen haben, was Sie in der entsprechenden Sprache mit den Schülern lesen wollen. Lesestücke werden Sie auswählen und werden darangehen, die Schüler aufzurufen, daß sie Ihnen diese Lesestücke vorlesen. Sie werden Zeit und Kraft bei den Schülern ersparen, wenn Sie jetzt die Lesestücke dieser fremden Sprachen zunächst nicht ins Deutsche übersetzen lassen, sondern wenn Sie fürs erste darauf sehen, daß das Kind ordentlich liest und Sie womöglich durch Vorlesen erreichen, daß es ein französisches oder lateinisches Lesestück ordentlich liest, der Aussprache gemäß und so weiter. Dann tun Sie gut, wenn Sie mit solchen Schülern, bei denen Sie die Wiederholung und den weiterausblickenden Unterricht ineinander verweben wollen, nicht Übersetzungen vornehmen, sondern sich frei erzählen lassen, was in den Lesestücken

#SE294-126

enthalten ist. Lassen Sie einfach das Kind mit seinen eigenen Worten erzählen, was in den Lesestücken enthalten ist, geben Sie sorgfältig darauf acht, ob es in der Wiedererzählung etwas ausläßt und versuchen Sie dadurch zu erkennen, ob es etwas nicht verstanden hat. Es ist natürlich für Sie bequemer, wenn Sie einfach übersetzen lassen, denn da sehen Sie, wo das Kind hält und nicht weiter kann; unbequemer ist es für Sie, nicht bloß zu sehen, wo es nicht weiter kann, sondern wo es etwas ausläßt, aber Sie bekommen auch dadurch heraus, wo es etwas nicht verstanden hat, wo es eine Wendung in der eigenen Sprache nicht wiedergegeben hat. Es werden natürlich Kinder da sein, welche die Sache recht gut wiedergeben werden, das schadet nichts. Andere werden da sein, die sie mehr mit eigenen Worten anders wiedergeben werden, das schadet auch nichts. Aber sprechen wir es so zunächst mit den Kindern durch.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Dann gehen wir daran, das Umgekehrte zu machen. Besprechen wir in der eigenen Sprache irgendeinen Stoff, irgend etwas, was dem Kinde möglich ist, mit uns durchzudenken, mit uns durchzufühlen. Und dann versuchen wir, daß das Kind frei - je nachdem es schon die Sprache beherrscht - in der fremden Sprache uns wiedererzählt, was wir so durchgesprochen haben. Auf diese Weise werden wir herausbekommen, wie weit das Kind, das wir so aus irgendeiner Klasse bekommen haben, diese fremde Sprache beherrscht.

Nun geht es nicht, schulmäßig eine fremde Sprache zu treiben, ohne daß man Sprachlehre - sowohl gewöhnliche Sprachlehre wie Satzlehre - wirklich treibt. Insbesondere ist es bei den Kindern, die schon das 12. Jahr überschritten haben, notwendig, daß man ihnen zum Bewußtsein bringt, was in der Sprachlehre liegt. Aber auch da kann man außerordentlich ökonomisch verfahren. Und wenn ich Ihnen in der Allgemeinen Pädagogik gesagt habe, daß man im gewöhnlichen Leben schließt, daß man dann übergehe zum Urteil und Begriff, so können Sie dem Kinde natürlich diesen logischen Unterricht nicht geben, aber in Ihrem Sprachlehrunterricht wird das drinnenliegen. Sie werden gut tun, die Dinge der Welt mit dem Kinde so zu besprechen, daß Sie gerade auch mit Zuhilfenahme des fremdsprachlichen Unterrichtes den grammatikalischen Unterricht wie von selbst herausbekommen. Es handelt

#SE294-127

sich nur darum, daß man eine solche Sache in der richtigen Weise formt. Gehen Sie davon aus, so etwas mit dem Kinde zu bilden, was eigentlich schon ein fertiger Satz ist und nur ein Satz ist. Weisen Sie es - wenn es gerade in diesem Augenblick wäre, könnten Sie es ja gut tun - darauf hin, was da draußen vorgeht. Sie könnten ganz gut den fremdsprachlichen Unterricht damit verbinden, daß Sie das Kind zum Beispiel ausdrücken lassen sowohl lateinisch, wie französisch, wie deutsch: Es regnet. - Gehen Sie davon aus, daß Sie dem Kinde die Redewendung abfordern: Es regnet -, und machen Sie es dann darauf aufmerksam - Sie haben es ja immer schon mit älteren Kindern zu tun -, daß dies ja eine bloße Tätigkeit ist, die es ausdrückt, wenn es sagt: Es regnet. - Gehen Sie dann über von diesem Satz zu dem andern - und Sie können nun, wenn Sie wollen, mit dem Kinde auch die fremde Sprache pflegen, denn gerade indem Sie das in den fremdsprachlichen Unterricht hinein-arbeiten, was wir jetzt tun, sparen Sie ungeheuer viel Zeit und Kraft -, den Sie dadurch herausbekommen, daß Sie sagen: Jetzt denke dir einmal nicht draußen den ganzen Raum, wo es regnet, sondern denke dir einmal die Wiese im Frühling. - Bringen Sie das Kind dazu, daß es Ihnen von der Wiese sagt: Es grünt -, und dann gehen Sie erst dazu über, daß das Kind den Satz: Es grünt - sich übersetzt in den Satz:

Die Wiese grünt. - Dann führen Sie es dazu, daß es diesen Satz: Die Wiese grünt -, wieder verwandelt in die Vorstellung, in den Begriff: Die grüne Wiese.

Wenn Sie diese Gedanken, die ich Ihnen eben jetzt vorgeführt habe, nacheinander anregen im Sprachunterricht, dann unterrichten Sie das Kind zunächst nicht pedantisch in Satzlehre und Logik, sondern Sie lenken die ganze Seelenverfassung des Kindes in eine solche Richtung, daß Sie ihm ökonomisch beibringen, was es schon in der Seele haben soll. Sie führen dem Kinde die «es»-Sätze vor, die eigentlich nur im tätigen Weben leben, die Sätze für sich sind, worin es kein Subjekt und kein Prädikat gibt, die im lebendigen «Schluß-Leben» drinnenstehen, die verkürzte Schlüsse sind. Sie gehen dann bei etwas, wo es noch geht, dazu über, ein Subjekt zu suchen: Die Wiese grünt - die Wiese, die grün ist. Da gehen Sie dazu über, einen Urteilssatz zu bilden. Sie werden einsehen, daß es Ihnen schwer gelingen würde, für das: Es regnet - einen

#SE294-128

ähnlichen Urteilssatz zu bilden, wie: Die Wiese grünt. - Denn wo sollten Sie das Subjekt hernehmen für das: Es regnet? - Es gibt keine Möglichkeit dafür. Da kommt man wirklich durch das Üben mit den Kindern in Sprachgebiete hinein, über welche die Philosophen ungeheuer viel geschrieben haben. Der slawische Gelehrte Miklosi zum Beispiel hat angefangen, über subjektlose Sätze zu schreiben. Dann hat sich Franz Brentano damit befaßt, dann namentlich Marty in Prag. Die haben alle die Regeln aufgesucht, die mit subjektlosen Sätzen zusammenhängen, wie: es regnet, es schneit, es blitzt, es donnert und so weiter, denn sie konnten aus ihrer Logik heraus nicht verstehen, woher subjektlose Sätze kommen.

Subjektlose Sätze kommen nämlich davon her, daß wir in bezug auf gewisse Dinge sehr eng mit der Welt verknüpft sind, daß wir als Mikrokosmos im Makrokosmos drinnenstehen und unsere eigene Tätigkeit nicht sondern von der Tätigkeit der Welt. Wenn es zum Beispiel regnet, sind wir auch - besonders wenn wir keinen Regenschirm haben - sehr eng mit der Welt verbunden, können uns nicht recht von ihr absondern, wir werden gerade so naß, wie die Steine und Häuser um uns herum. Daher sondern wir uns in solchem Falle wenig von der Welt, erfinden da kein Subjekt, sondern bezeichnen nur die Tätigkeit. Wo wir uns mehr von der Welt sondern können, wo wir schon leichter weglaufen können wie bei der Wiese, da machen wir dann ein Subjekt: Die Wiese grünt.

Daraus sehen Sie, daß man immer darauf Rücksicht nehmen kann, in der Art, wie man zu den Kindern spricht, wie der Mensch in einem Wechselverhältnis zu seiner Umgebung steht. Und indem man - besonders in den Stunden, die dem fremdsprachlichen Unterricht gewidmet sind - solche Dinge an das Kind heranbringt, in denen sich die Grammatik mit der praktischen Lebenslogik verknüpft, versuche man sich zu informieren, wieviel das Kind von Grammatik und Satzlehre weiß. Vermeiden Sie aber bitte da beim fremdsprachlichen Unterricht, zuerst das Lesestück zu behandeln und nachher die Sprache zu atomisieren, zu zerzausen. Versuchen Sie, möglichst in Selbständigkeit das Grammatikalische zu entwickeln. - Es gab eine Zeit, wo die fremdsprachlichen Unterrichtsbücher tolle Sätze enthielten, weil in diesen

#SE294-129

Sätzen nur Rücksicht genommen war auf das richtige Anwenden der grammatikalischen Regeln. Nach und nach hat man das für töricht befunden und mehr dem Leben entnommene Sätze in die Bücher hin-eingegeben, die den fremdsprachlichen Unterricht vermitteln sollen. Aber auch da ist der Mittelweg besser als der extreme Weg nach der einen oder andern Seite. So werden Sie auch nicht gut Aussprache lehren können, wenn Sie nur Sätze aus dem Leben verwenden können, falls Sie nicht auch solche Sätze verwenden wollen, wie wir sie gestern als Übung besprochen haben, wie zum Beispiel diesen:

Lalle Lieder lieblich,

Lipplicher Laffe,

Lappiger, lumpiger,

Laichiger Lurch

wo nur Rücksicht genommen ist auf das Wesen des Sprachlichen selbst. Daher versuchen Sie, Grammatik und Satzlehre so mit den Kindern zu treiben, daß Sie schon Sätze bilden, die gerade daraufhin gebildet sind, diese oder jene Regel zur Anschauung zu bringen. Nur müssen Sie es so einrichten, daß Sie diese Dinge, wo Sie durch Sätze der einen oder andern fremden Sprache grammatikalische Regeln zur Anschauung bringen, nicht aufschreiben lassen, damit diese Dinge nicht ins Nachschreibebuch übergehen, sondern daß Sie gepflegt werden - und dann sind sie dagewesen, aber man bewahrt sie nicht auf. Ein solches Verfahren trägt ungeheuer viel bei zur Ökonomie besonders des fremdsprachlichen Unterrichts, denn dadurch bringt man es dahin, daß die Kinder sich gefühlsmäßig die Regel einimpfen und die Beispiele nach und nach fallen lassen. Läßt man die Kinder die Beispiele aufschreiben, dann impfen sie sich zu stark die Form der Beispiele ein. Aber für den grammatikalischen Unterricht sollen die Beispiele wegfallen, sollen vor allem nicht sorgfältig ins Schulbuch eingeschrieben werden, sondern es soll die Regel bleiben. Daher tun Sie gut, für die lebendige Sprache, für das Sprechen Übungen, Lesestücke zu verwenden, wie ich es vorhin charakterisiert habe und wieder die Umsetzung der eigenen

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Gedanken in die fremde Sprache - wobei dann die eigenen Gedanken mehr dem gewöhnlichen Leben entlehnt sind - zu pflegen. Für die

#SE294-130

Grammatiklehre aber verwenden Sie Sätze, bei denen Sie eigentlich von vornherein darauf ausgehen, daß das Kind sie vergißt, daß es daher auch nicht das tut, was immer Unterstützung des Gedächtnisses ist:

sie niederzuschreiben. Denn alle diese Tätigkeit, die Sie vollbringen, wenn Sie dem Kinde an Sätzen Grammatik oder Satzlehre beibringen, alles das verläuft in lebendigen Schlüssen, und das soll nicht hinuntergehen in die gewohnheitsmäßigen träumerischen Zustände, das soll immer im vollbewußten Leben spielen.

Natürlich bringt man dadurch etwas in den Unterricht hinein, was diesen Unterricht ein bißchen anstrengend macht. Aber Sie werden nicht darum herkommen, daß insbesondere jener Unterricht für Sie mit gewissen Anstrengungen verknüpft sein wird, der sich auf jene Schüler beziehen müssen, die Sie in späteren Klassen übernehmen. Da werden Sie sehr ökonomisch verfahren müssen. Aber die Ökonomie kommt eigentlich nur dem Schüler zugute. Sie werden viel Zeit brauchen, um das zu erfinden, was dann den Unterricht am ökonomischsten gestaltet. Der Grammatik- und Satzlehreunterricht sei daher ein solcher, der vorzugsweise im Gespräche verläuft. Daher wird es auch nicht gut sein, direkt Bücher über Grammatik und Satzlehre, so wie diese Bücher heute beschaffen sind, den Kindern in die Hand zu geben; denn da stehen dann auch Beispiele drinnen, aber die Beispiele sollten eigentlich nur besprochen werden. In dem Heft, woraus das Kind fortwährend für Grammatik und Satzlehre zu lernen hat, sollten nur die Regeln stehen. Daher wird sehr, sehr ökonomisch verfahren, und ungeheuer viel Gutes tun Sie dem Kinde, wenn Sie irgendeine zum Beherrschen der Sprache notwendige Regel mit dem Kinde heute an einem Beispiel entwickeln, das Sie erfunden haben und morgen oder übermorgen in derselben fremdsprachlichen Stunde auf die Regel zurückkommen und das Kind veranlassen, aus seinem eigenen Oberstübchen heraus ein Beispiel dafür zu finden. Unterschätzen Sie pädagogisch-didaktisch nur ja solche Dinge nicht. Beim Unterrichten kommt es nämlich auf Feinheiten ungeheuer an. Es ist ein Riesenunterschied, ob Sie einfach das Kind um eine Grammatikregel fragen und es veranlassen, daß es seine Beispiele aus seinem Heft, wohinein Sie ihm das Beispiel diktieren haben, nachspricht, oder ob Sie das Beispiel, das Sie

#SE294-131

gegeben haben, ganz für das Vergessen hergerichtet haben und nun das Kind veranlassen, selbst ein Beispiel zu finden. Diese Tätigkeit, die das Kind verrichtet, indem es selbst Beispiele erfindet, ist etwas ungemein Erzieherisches. Und Sie werden sehen: wenn Sie die bösesten Rangen haben, die eigentlich immer unaufmerksam sind, und Sie dazu veranlassen - das können Sie sehr gut, indem Sie einfach selber lebendig beim Unterrichte dabei sind -, nach der Satzlehre Beispiele zu finden, dann bekommen die Kinder Freude an diesen Beispielen und namentlich an der Tätigkeit, selbst solche Beispiele zu finden. Und wenn Sie jetzt nach den großen Ferien die Kinder hereinbekommen, die vorher draußen wochenlang gespielt und getollt haben, so müssen Sie sich bewußt sein, daß die Kinder jetzt wenig Neigung haben nach solchen vorangegangenen Wochen, das Spielen und Tollen zu wechseln mit dem ruhigen Sitzen in der Klasse und ruhig den Dingen zuzuhören, die dann im Gedächtnis haften sollen. Aber wenn Sie das auch in der ersten Woche recht stören wird, vielleicht auch noch in der zweiten Woche, wenn Sie namentlich im fremdsprachlichen Unterricht so verfahren, daß Sie das Kind von der Seele aus durch Erfinden von Beispielen mit-tun lassen, dann haben Sie nach drei, vier Wochen in der Klasse solche Kinder, die ebenso gerne solche Beispiele erfinden, wie sie vordem draußen getollt haben. Aber auch Sie müssen Sorgfalt darauf verwenden, solche Beispiele auszudenken und nicht sparen, dem Kinde das auch zum Bewußtsein zu bringen. Es ist sehr gut für das Kind, wenn es, nachdem es in diese Tätigkeit gekommen ist, nun immerfort so etwas machen möchte, so daß es so kommen könnte, daß während der eine ein Beispiel vorbringt, der andere sagt: Ich habe auch schon eins - und nun wollen sie alle heranziehen und ihre Beispiele nennen; es ist sehr gut, wenn Sie dann am Ende der Stunde sagen: Das freut mich aber ganz besonders, daß ihr das nun gerade so gerne tut, wie ihr draußen getollt habt! - So etwas klingt in den Kindern nach; das tragen sie dann auf dem ganzen Heimweg mit sich herum, bringen es nach Hause und erzählen es beim Essen ihren Eltern. Aber Sie müssen wirklich solche Dinge sagen, welche die Kinder nachher beim Essen auch gerne den Eltern erzählen. Und erreichen Sie es gar, daß das Kind noch beim Essen den Vater oder die Mutter fragt: Kannst du zu dieser Regel auch

#SE294-132

ein Beispiel finden? - dann haben Sie tatsächlich den Vogel abgeschossen. Diese Dinge sind zu erreichen, aber man muß mit ganzer Seele selbst beim Unterrichte dabei sein.

Überlegen Sie sich nur, was es für einen Unterschied macht, wenn Sie mit dem Kinde geistvoll besprechen den Übergang von dem: es regnet, es grünt, die Wiese grünt, die grüne Wiese - oder wenn Sie Grammatik und Syntax in der vielfach üblichen Weise entwickeln, indem Sie auseinanderzusetzen: Dies ist ein Eigenschaftswort, dies ist ein Zeitwort; wenn ein Zeitwort ganz allein dasteht, so ist noch kein Satz da - wenn Sie nicht bloß, wie es häufig in den Grammatiken steht, die Dinge zusammensetzen, sondern sie im lebendigen Unterricht entwickeln. Und vergleichen Sie die Art, wenn Sie so Grammatik treiben, wie es im lebendigen Unterricht sein sollte, mit jener andern Art, wie es häufig vorkommt: Da kommt der Lehrer des Lateinischen oder des Französischen in die Stunde herein; jetzt müssen die Kinder die Bücher oder Hefte für das Lateinische oder das Französische herauslegen; sie müssen präpariert sein, nun sollen sie übersetzen, dann sollen sie lesen. Jetzt fängt ihnen schon an, alles weh zu tun, weil sie die Bänke spüren. Denn man hätte nämlich gar nicht so viel Sorgfalt für die Bänke und Tische verwenden müssen, wenn man richtig erzogen und unterrichtet hätte. Es ist nur ein Beweis dafür, daß man nicht vernünftig erzogen und unterrichtet hat, daß man so viel Sorgfalt auf die Ausgestaltung der Bank- und Tischformen hat verwenden müssen, denn es kommt, wenn die Kinder beim Unterricht wirklich dabei sind, so viel Lebendiges in die Klasse hinein, daß sie, wenn sie sitzen, überhaupt nicht ganz sitzen. Und daran habe man seine Freude, daß sie nicht ganz sitzen, nur wenn man selber bequem ist, will man eine möglichst fest aufsitzen Klasse haben, die dann nach Schluß des Unterrichts mit zerschlagenen Gliedern nach Hause geht. Diese Dinge sind auch besonders beim Grammatik- und Satzlehreunterricht zu beachten. Und nun stellen Sie sich vor:

die Kinder sollen übersetzen - da wird nun erst an den Dingen, die sie genießen sollten, Grammatik und Syntax entwickelt! Dann geht das Kind gewiß nicht so nach Hause, daß es dann zu seinem Vater sagt:

Ich habe so viel Freude an meinem Buch, nun übersetzen wir einmal zusammen. - Da kommt es schon darauf an, das Prinzip der Ökonomie

#SE294-133

ins Auge zu fassen, und gerade beim fremdsprachlichen Unterricht wird Ihnen dieser Gesichtspunkt dienen können.

Wir müssen nun selbstverständlich darauf sehen, daß der Grammatik- und Syntaxunterricht sogar ziemlich vollständig ist. Daher werden wir uns bei den Schülern, die wir nun aus den verschiedenen Klassen bekommen, darüber informieren müssen, wo sie Lücken haben. Wir werden zuerst daran gehen müssen, diese Lücken gerade im Grammatik- und Syntaxunterricht auszufüllen, so daß wir es nach einigen Wochen bei einer Klasse dahin gebracht haben, daß die alten Lücken ausgefüllt sind und wir dann weitergehen können. Aber wenn wir so unterrichten, wie ich es geschildert habe - und wie wir es können, wenn wir ganz beim Unterricht dabei sind, wenn uns selbst der Unterricht interessiert -, dann machen wir das zurecht, was wir den Kindern beibringen müssen, damit sie die eventuellen

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Aufnahmeprüfungen für die gebräuchlichen höheren Lehranstalten später bestehen können. Und noch manches andere bringen wir an die Kinder heran, was die gewöhnlichen Volksschulen schon gar nicht heranbringen, was die Kinder lebenskräftig macht und ihnen etwas mitgibt, was ihnen das ganze Leben hindurch dienen kann. Nun wäre es ganz besonders gut, wenn für den fremdsprachlichen Unterricht durch die Organisation erreicht werden könnte ein Nebeneinandergehen der einzelnen Sprachen, welche die Kinder aus irgendwelchen Gründen lernen müssen. Es wird ungeheuer viel Zeit damit verloren, wenn man bei dreizehn-, vierzehn-, fünfzehnjährigen Jungen und Mädchen Lateinisch von der einen Lehrkraft, Französisch von einer andern Lehrkraft, Englisch von einer dritten Lehrkraft erteilen läßt. Viel, viel wird gewonnen, wenn man einen und denselben Gedanken, der von dem einen Lehrer mit einem Schüler in der einen Sprache entwickelt wird, auch von einem andern Schüler in der andern Sprache und von einem dritten Schüler in der dritten Sprache entwickeln lassen könnte. Es würde dann die eine Sprache die andere im reichen Maße unterstützen. Natürlich können solche Dinge nur insoweit gepflegt werden, als man die Mittel, also in diesem Falle die Lehrer, dazu hat. Aber was man hat, das sollte ausgenutzt werden. Es sollte die Unterstützung, welche von der einen Sprache durch die andere geleistet werden kann, berücksichtigt werden.

#SE294-134

Dadurch kommt man wieder in die Möglichkeit, beim Grammatik- und Satzbauunterricht immer von der einen Sprache in die andere hinüber-zuweisen, und dabei kommt etwas in Betracht, was für den Schüler ungeheuer wichtig ist.

Man lernt als Schüler etwas viel besser, wenn man die Anwendungsweise dafür nach verschiedenen Richtungen hin in der Seele hat. So werden Sie dem Schüler sagen können: Sieh mal, du hast jetzt einen deutschen Satz und einen lateinischen Satz gesagt; beim deutschen Satz, wenn er sich auf die eigene Person bezieht, können wir fast nie das «ich» auslassen, beim lateinischen Satz ist das «ich» schon im Verbum drinnen. - Sie brauchen gar nicht weiterzugehen; es ist sogar gar nicht gut, wenn Sie weitergehen, aber es ist gut, diese Tatsache anzuschlagen, so daß der Schüler ein gewisses Gefühl dafür bekommt; dann geht von diesem Gefühl etwas aus, was als lebendige Fähigkeit wirkt, um anderes in der Grammatik zu begreifen. Und das bitte ich Sie aufzunehmen und recht viel durchzudenken: daß man in der Lage ist, wenn man regsamen, lebendigen Unterricht betreibt, während des Unterrichtens sich die Fähigkeiten zu erzeugen, die man dann im Unterricht braucht. Es ist in der Tat so. Wenn Sie zum Beispiel so etwas nur angeschlagen, nicht pedantisch ausführen, indem Sie dem Kinde gesagt haben: Die lateinische Sprache hat noch nicht das «ich», sie hat es noch im Verbum drinnen; die deutsche Sprache hat es - dann ist für einen Augenblick in dem Kinde eine Fähigkeit erwacht, die sonst nicht da ist. Die ist gerade jetzt erwacht, und Sie können nachher grammatikalische Regeln mit den Kindern leichter treiben, wenn solche Dinge erwacht sind, als wenn Sie sie aus den gewöhnlichen Seelenverfassungen der Kinder herausholen wollen. Sie müssen darüber nachdenken, wie Sie sich für eine Stunde die Fähigkeiten erzeugen. Die Kinder brauchen gar nicht im vollen Ausmaße die Fähigkeiten zu haben, die Sie benutzen; sondern Sie müssen auch die Geschicklichkeit besitzen, solche Fähigkeiten hervorzurufen, die dann wieder abfluten können, wenn das Kind wieder draußen ist.

Das kann ganz besonders beim Sprachunterricht in Betracht kommen, wenn Sie den Sprachunterricht bestehen lassen aus Lesen, richtigem, aussprachegemäßem Lesen; nicht so viel Ausspracheregeln geben,

#SE294-135

sondern vorlesen und nachlesen lassen, dann sich das Gelesene erzählen lassen, auch Gedanken darüber fassen und diese Gedanken nun in den verschiedenen Sprachen ausdrücken lassen - und abgesondert davon Grammatik und Syntax betreiben mit zu behaltenden Regeln und mit zu vergessenden Beispielen. Dies zum Gerüst des Sprachunterrichts.

ZEHNTER VORTRAG

Stuttgart, 1. September 1919

#TX

Wir werden nun versuchen, in der Didaktik etwas weiterzukommen, indem wir künftighin in diesen Stunden den einen Blick mehr nach dem Lehrplan werfen, den andern Blick mehr nach dem, was innerhalb des Lehrplans der Unterrichtsstoff sein wird. Wir werden nicht gleich alles im Lehrplan drinnen haben, was drinnen liegen soll, denn wir werden unsere künftige Betrachtungsweise eben aufbauend gestalten.

Ich habe Ihnen zuerst Betrachtungen gegeben, die die Möglichkeit bieten, überhaupt schon etwas hineinzutun in die Unterrichtsstufen. Wie viele Unterrichtsstufen werden wir im wesentlichen während der Volksschulzeit überhaupt unterscheiden? Nach dem, was wir kennengelernt haben, sehen wir einen wichtigen Einschnitt gegen das 9. Lebensjahr, so daß wir sagen können: Wenn wir ein Kind bis zum 9. Lebensjahr bekommen, haben wir die erste Periode des Volksschulunterrichts. Was werden wir denn da treiben? Wir werden den Ausgangspunkt nehmen vom Künstlerischen. Wir werden sowohl Musik als Malerisch-Zeichnerisches mit dem Kinde so treiben, wie wir das besprochen haben. Wir werden allmählich aus dem Malerisch-Zeichnerischen das Schreiben entstehen lassen. Wir werden also nach und nach aus den gezeichneten Formen die Schriftformen entstehen lassen und werden dann übergehen zum Lesen.

Es ist wichtig, daß Sie die Gründe für diesen Gang einsehen, daß Sie nicht zuerst mit dem Lesen beginnen und dann das Schreiben daran-knüpfen, sondern daß Sie vom Schreiben zum Lesen übergehen. Das Schreiben ist gewissermaßen noch etwas Lebendigeres als das Lesen. Das Lesen vereinsamt den Menschen schon sehr und zieht ihn von der Welt ab. Im Schreiben ahmen wir noch Weltenformen nach, wenn wir aus dem Zeichnen heraus das Schreiben betreiben. Die gedruckten Buchstaben sind auch schon außerordentlich abstrakt geworden. Sie sind ja durchaus aus den Schriftbuchstaben entstanden; wir lassen sie daher auch im Unterricht aus den Schriftbuchstaben entstehen. Es ist

#SE294-137

durchaus richtig, wenn Sie wenigstens für den Schriftunterricht den Faden nicht abreißen lassen, der da führt von gezeichneter Form zum geschriebenen Buchstaben, so daß das Kind gewissermaßen im Buchstaben die ursprünglich gezeichnete Form immer noch spürt. Dadurch überwinden Sie das Weltfremde des Schreibens. Indem der Mensch sich in das Schreiben hineinfindet, eignet er sich ja etwas sehr Weltenfremdes an. Aber wenn wir an Weltenformen, an f = Fisch und so weiter die geschriebenen Formen anknüpfen, so führen wir den Menschen wenigstens wiederum zurück zur Welt. Und das ist sehr, sehr wichtig, daß wir den Menschen nicht von der Welt abreißen. Je weiter wir zurückgehen in der Kultur, desto lebendiger finden wir ja auch diesen Zusammenhang des Menschen mit der Welt. Sie brauchen nur ein Bild vor Ihre Seele zu rufen und Sie werden das verstehen, was ich jetzt gesagt habe. Denken Sie sich, statt meiner, der ich hier spreche, indem Sie sich in alte Zeiten zurückversetzen, einen griechischen Rhapsoden, der seinen Leuten den Homer in jener eigentümlichen Weise von dazumal, in jenem Zwischending zwischen Gesang und Sprache, das wir nicht mehr haben, vorträgt, und denken Sie sich neben diesem homerischrezitierenden Rhapsoden jemand sitzen, der stenographiert. Ein groteskes Bild! Unmöglich, ganz unmöglich! Aus dem einfachen Grunde ganz unmöglich, weil der Grieche ein ganz anderes Gedächtnis hatte als wir und nicht darauf angewiesen war, etwas so Weltenfremdes, wie es die Stenographieformen sind, zu erfinden, um das zum Behalten zu bringen, was durch die Sprache an die Menschen herankommt. Sie sehen daran, daß sich in unsere Kultur fortwährend etwas ungemein Zerstörendes hineinmischen muß. Wir brauchen dieses Zerstörende. Wir können ja in unserer gesamten Kultur die Stenographie nicht missen. Aber wir sollten uns bewußt werden, daß sie etwas Zerstörerisches hat. Denn eigentlich - was ist denn in

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

unserer Kultur dieses entsetzliche Nachstenographieren? Das ist in unserer Kultur nichts anderes, als wenn wir eben nicht mehr zurechtkämen mit unserem richtigen Rhythmus zwischen Wachen und Schlafen und die Schlafenszeit dazu verwendeten, allerlei Dinge zu treiben, so daß wir unserem Seelenleben etwas einpflanzen, was es naturgemäß eigentlich nicht mehr aufnimmt. Mit unserem Stenographieren behalten wir etwas in der Kultur

#SE294-138

drinnen, was eigentlich unserer jetzigen Naturanlage nach der Mensch, wenn er sich nur sich selbst überließe, nicht achten, sondern vergessen würde. Wir erhalten also in unserer Kultur künstlich etwas wach, was ebenso unsere Kultur zerstört, wie das nächtliche Ochsen der Studenten, wenn sie überflüssig sind, ihre Gesundheit zerstört. Unsere Kultur ist deshalb keine ganz gesunde mehr. Aber wir müssen uns klar sein, daß wir eben schon den Rubikon überschritten haben; der lag in der Griechenzeit. Da wurde der Rubikon überschritten, wo die Menschheit noch eine ganz gesunde Kultur hatte. Die Kultur wird immer ungesunder werden, und die Menschen werden immer mehr und mehr aus dem Erziehungsprozeß einen Heilungsprozeß zu machen haben gegen dasjenige, was in der Umgebung krank macht. Darüber darf man sich keinen Illusionen hingeben. Daher ist es so unendlich wichtig, das Schreiben wiederum anzuknüpfen an das Zeichnen und das Schreiben vor dem Lesen zu lehren.

Dann sollte man etwas später mit dem Rechnen beginnen. Das kann man - weil ein ganz exakter Punkt in der Lebensentwicklung des Menschen nicht gegeben ist - nach andern Dingen einrichten, die man notwendig berücksichtigen muß. Man sollte also etwas später beginnen mit dem Rechnen. Was dazu gehört, wollen wir dann später dem Plane einfügen und mit dem Rechnen so beginnen, wie ich es Ihnen gezeigt habe. Immer wird sich aber schon einfügen in diesen ganzen Plan auf der ersten Stufe ein gewisses Betreiben des fremdsprachlichen Unterrichts, weil wir das aus der Kultur heraus notwendig haben; aber man muß für dieses Lebensalter diese fremden Sprachen durchaus noch betreiben als Sprechenlernen, indem man die Kinder in bezug auf die fremde Sprache so behandelt, daß sie sprechen lernen.

Erst auf der zweiten Stufe, vom 9. Jahre bis etwa zum 12. Jahr beginnen wir das Selbstbewußtsein mehr auszubilden. Und das tun wir in der Grammatik. Da ist der Mensch dann schon in der Lage, durch die Veränderung, die er durchgemacht hat und die ich Ihnen charakterisiert habe, das in sein Selbstbewußtsein hinein aufzunehmen, was ihm aus der Grammatik werden kann; namentlich die Wortlehre behandeln wir da. Dann aber beginnen wir da mit der Naturgeschichte des Tier-reiches, so wie ich Ihnen das bei Tintenfisch, Maus und Mensch gezeigt

#SE294-139

habe. Und wir lassen dann erst später das Pflanzenreich folgen, wie Sie es mir heute nachmittag zeigen wollen.

Und jetzt können wir in diesem Lebensalter des Menschen auch zur Geometrie übergehen, während wir vorher dasjenige, was dann Geometrie wird, ganz im Zeichnerischen drinnen gehalten haben. Am Zeichnerischen können wir ja dem Menschen Dreieck, Quadrat, Kreis und Linie entwickeln. Die eigentlichen Formen entwickeln wir also am Zeichnerischen, indem wir zeichnen und dann sagen: Das ist ein Dreieck, das ist ein Quadrat. Aber was als Geometrie hinzutritt, wo wir die Beziehungen zwischen den Formen suchen, das beginnen wir erst so um das 9. Jahr herum. Dabei wird natürlich das Fremdsprachliche fortgesetzt und läuft auch ein in die grammatikalische Behandlung.

Zuletzt bringen wir an das Kind physikalische Begriffe heran. Dann kommen wir zur dritten Stufe, welche bis zum Ende der Volksschule geht, also bis ins 14., 15. Jahr. Da beginnen wir nun die Satzlehre einzuprägen. Zu der wird das Kind erst gegen das 12. Jahr hin eigentlich reif. Vorher treiben wir instinktiv dasjenige, was das Kind Sätze aufbauen läßt.

Nun ist auch die Zeit da, wo wir, die Geometrieformen benützend, übergehen können zum Mineralreiche. Das Mineralreich behandeln wir unter fortwährenden Beziehungen zum Physikalischen, das wir auch auf den Menschen anwenden, wie ich es schon gesagt habe: Strahlen-brechung - die Linse für das Auge; also physikalisch und chemisch. Dann können wir in dieser Zeit zur Geschichte übergehen. Die Geographie, die wir immer unterstützen können durch die Naturgeschichte, indem wir physikalische Begriffe hineinbringen, und durch die Geometrie, indem wir Karten zeichnen, indem wir physikalische Begriffe hineinbringen, die Geographie treiben wir durch alles das und verbinden sie zuletzt mit der Geschichte. Das heißt, wir zeigen, wie die verschiedenen Völker ihre Charaktere ausgebildet haben. Das treiben wir durch diese ganzen zwei kindlichen Lebensalter hindurch. Das Fremdsprachliche wird natürlich wiederum fortgesetzt und auf die Satzlehre ausgedehnt.

Nun wird natürlich sorgfältig auf verschiedenes Rücksicht genommen werden müssen. Denn wir können ja natürlich nicht, indem wir

#SE294-140

mit den kleinen Kindern, die uns übergeben werden, beginnen Musik zu treiben, dieses Musikalische in der gleichen Zeit in irgendeinem Klassenzimmer treiben, wenn die andern irgend etwas haben, wozu es recht still sein soll, wenn sie lernen sollen. Wir werden also bei den kleinen Kindern das Malerisch-Zeichnerische an einen Vormittag verlegen müssen, das Musikalische etwa auf den späten Nachmittag. Wir werden uns also auch in der Schule räumlich so gliedern müssen, daß eines neben dem andern bestehen kann. Wir können nicht zum Beispiel Gedichte aufsagen lassen und über Geschichte sprechen, wenn die Kleinen im Nachbarzimmer trompeten. Also das sind Dinge, die schon etwas mit der Gestaltung des Lehrplanes zusammenhängen, und die wir bei der Einrichtung unserer Schule werden sorgfältig berücksichtigen müssen, wie manches auf den Vor- und Nachmittag zu verlegen sein wird und dergleichen. Nun handelt es sich darum, daß uns ja die Möglichkeit geboten wird, indem wir diese drei Stufen des Lehrplanes kennen, bei den Kindern auf größere oder geringere Befähigung Rücksicht zu nehmen. Natürlich müssen wir Kompromisse schließen, aber ich werde jetzt mehr den idealen Zustand annehmen und später Lichter werfen hinüber zu den Lehrplänen der gegenwärtigen Schulen, damit wir das Kompromiß ordentlich brav schließen können. Wir werden gut tun - also jetzt ideal betrachtet -, die Begrenzung zwischen den Klassen weniger scharf sein zu lassen innerhalb der Stufen, als wenn es von einer Stufe zur andern übergeht. Wir werden uns denken, daß einheitliches Aufsteigen eigentlich nur stattfinden kann zwischen der ersten und zweiten und zwischen der zweiten und dritten Stufe. Denn wir werden die Erfahrung machen, daß die sogenannten Minderbegabten meistens nur später begreifen. So daß wir haben werden durch die Jahrgänge der ersten Stufe die befähigten Schüler, die nur früher werden begreifen können und die dann später verarbeiten, und die Minderbefähigten, die zuerst Schwierigkeiten machen, aber zuletzt doch begreifen. Diese Erfahrung werden wir durchaus machen, und daher sollen wir auch nicht zu früh uns ein Urteil bilden darüber, welche Kinder besonders befähigt seien und welche weniger befähigt seien. Nun habe ich ja schon betont, daß wir Kinder bekommen werden, die schon die verschiedensten Klassen durchgemacht haben. Sie zu

#SE294-141

behandeln wird um so schwieriger werden, je älter sie sind. Aber wir werden doch bis zu einem hohen Grade das, was an ihnen verbildet worden ist, wiederum zurückbilden können, wenn wir uns nur entsprechend Mühe geben. So werden wir nicht versäumen, wenn wir das mit Bezug auf das Fremdsprachliche getan haben - das Lateinische, Französische, Englische, Griechische - was wir vorgestern betont haben, möglichst bald dazu überzugehen, das zu betreiben, was den Kindern die allermeiste Freude macht: sie in der Klasse miteinander in der betreffenden Sprache Konversation treiben zu lassen und diese Konversation als Lehrer nur zu leiten. Sie werden die Erfahrung machen, daß das den Kindern wirklich große Freude macht, wenn sie miteinander durch Konversation in der betreffenden Sprache sich unterhalten und der Lehrer nichts anderes tut, als immer nur verbessern, oder höchstens die Konversation

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

leiten; so zum Beispiel wenn einer besonders langweiliges Zeug sagt, er abgelenkt wird auf etwas Interessantes. Da muß die Geistesgegenwart des Lehrers ihre ganz besonderen Dienste tun. Da müssen Sie wirklich die Schüler vor sich fühlen wie einen Chor, den Sie zu dirigieren haben, aber noch mehr ins Innere hinein als ein Dirigent sein Orchester zu dirigieren hat.

Dann handelt es sich darum, daß Sie bei den Schülern konstatieren, was sie früher an Gedichten aufgenommen haben, was sie behalten haben an sonstigen Lehrstücken und dergleichen, was sie Ihnen also aus ihrem Gedächtnis als einen Schatz vorbringen können. Und an diesen Schatz, den die Kinder gedächtnismäßig innehaben, knüpfen Sie jeden Unterricht in der fremden Sprache an, knüpfen Sie namentlich das an, was Sie nachzuholen haben an Grammatikalischem und Syntaktischem; denn es ist von ganz besonderer Bedeutung, daß so etwas bleibt, was die Kinder gedächtnismäßig an Gedichten und dergleichen aufgenommen haben, und daß die Kinder an so etwas anknüpfen können, wenn sie später die Regeln der Grammatik oder der Syntax sich vergegenwärtigen wollen, um eine Sprache zu betreiben. Ich habe gesagt, daß es nicht gut ist, wenn man an den Sätzen, die man sich während des Grammatikunterrichts bildet und an denen man die Regeln lernt, auch das Gedächtnis malträtirt, wenn man also diese Sätze aufschreiben läßt. Die können vergessen werden. Dagegen soll herübergeleitet werden

#SE294-142

das, was man an diesen Sätzen lernt, zu den Dingen, die man gedächtnismäßig behalten hat. So daß man später für das Beherrschen der Sprache eine Hilfe hat an dem, was man gedächtnismäßig besitzt. Schreibt man später einen Brief in der Sprache, unterhält man sich in der Sprache, dann soll man sich an dem, was man einmal in dieser Weise gelernt hat, geistesgegenwärtig schnell erinnern können, was eine gute Wendung ist. Solche Dinge zu berücksichtigen, gehört zur Ökonomie des Unterrichts. Man muß auch wissen, was bei fremdsprachlichem Unterricht diesen Unterricht besonders ökonomisch macht, oder was ihn aufhält. Wenn man den Kindern in der Klasse etwas vorliest und sie die Bücher vor sich haben und mitlesen, so ist das nichts als aus dem Kindesleben ausgestrichene Zeit. Das ist das Allerschlimmste, was man tun kann. Das Richtige ist, daß der Lehrer dasjenige, was er vorbringen will, erzählend vorbringt, oder selbst wenn er ein Lesestück wörtlich vorbringt, oder ein Gedicht rezitiert, es persönlich ohne Buch selber gedächtnismäßig vorbringt, und daß die Schüler dabei nichts anderes tun als zuhören, daß sie also nicht mitlesen; und daß dann womöglich dasjenige reproduziert werde, was angehört worden ist, ohne daß es vorher gelesen worden ist. Das ist für den fremdsprachigen Unterricht von Bedeutung. Für den Unterricht in der Muttersprache ist das nicht so sehr zu berücksichtigen. Aber bei der fremden Sprache ist sehr zu berücksichtigen, daß hörend verstanden wird und nicht lesend, daß sprechend etwas zum Verstehen gebracht wird. Wenn dann die Zeit zu Ende ist, wo man so etwas getrieben hat, kann man die Kinder das Buch nehmen lassen und sie hinterher lesen lassen. Oder man kann, wenn man damit die Kinder nicht malträtirt, ihnen einfach als Hausaufgabe geben, aus ihrem Buche zu lesen, was man mündlich vorgenommen hat während der Schulzeit. Die Hausaufgabe sollte sich auch in fremden Sprachen vornehmlich darauf beschränken, das Lesen zu betreiben. Also was geschrieben werden soll, das sollte eigentlich in der Schule selbst geleistet werden. In den fremden Sprachen sollten möglichst wenig Hausaufgaben gegeben werden, erst auf den späteren Stufen, also nach dem 12. Jahre; aber auch dann nur über so etwas, was im Leben wirklich vorkommt: Briefe schreiben, Geschäftsmitteilungen machen und dergleichen. Also das, was im Leben wirklich vorkommt.

#SE294-143

Im Unterricht schulmäßig in einer fremden Sprache Aufsätze machen lassen, die nicht an das Leben anknüpfen, das ist eigentlich in einem höheren Sinne ein Unfug. Man sollte stehenbleiben bei dem Briefmäßigen, Geschäftsmitteilungsartigem und Ähnlichem. Man könnte höchstens so weit gehen, daß man die Erzählung pflegt. Die Erzählung über Geschehenes, Erlebtes, soll man ja viel mehr als den sogenannten freien Aufsatz in der Volksschule pflegen. Der freie Aufsatz gehört eigentlich noch nicht in die Volksschulzeit. Aber die erzählende Darstellung des Geschehenen, des Gehörten, das gehört schon in die Volksschule, denn das muß das Kind aufnehmen, weil es sonst nicht in der richtigen Weise sozial an der Menschenkultur teilnehmen kann. Auf diesem Gebiet beobachten unsere gegenwärtigen Kulturmenschen in der Regel auch nur die halbe Welt, nicht die ganze.

Sie wissen ja, daß jetzt Versuche gemacht werden, die namentlich der Kriminalpsychologie dienen sollen. Diese Versuche werden zum Beispiel so gemacht - ich will einen Fall anführen, man will ja heute alles durch Versuche konstatieren: Man nimmt sich vor, ein Kolleg zu halten, die Versuche werden hochschulmäßig gehalten, sie werden namentlich an den Universitäten gemacht. Man macht also, um dieses Kolleg experimentell zu gestalten, mit einem Schüler oder Hörer, wie man ja sagt, genau ab: Ich werde als Professor das Katheder besteigen und werde die ersten Worte eines Vortrages sagen. So, das schreiben wir jetzt auf. In diesem Augenblick springen Sie hinauf auf das Katheder und reißen den Rock vom Haken herunter, den ich vorher aufgehängt habe. - Der Hörer hat also etwas genau so auszuführen, wie es festgelegt wird. Dann benimmt sich der Professor auch entsprechend:

er schießt auf den Schüler los, um ihn zu verhindern, den Rock herab-zunehmen. Nun wird weiter festgelegt: Wir kommen in ein Handgemenge. Genau legen wir die Bewegungen fest, die wir machen. Wir studieren es genau ein, lernen es gut auswendig, um die ganze Szene so auszuführen. Dann wird das Auditorium, das nichts weiß - man bespricht ja das alles nur mit einem Hörer -, sich in irgendeiner Weise benehmen. Das können wir nicht mit festsetzen. Aber wir werden versuchen, einen dritten ins Geheimnis zu ziehen, der sich nun genau notiert, was das Auditorium macht. So, jetzt haben wir das Experiment

#SE294-144

ausgeführt. Nachher lassen wir das Auditorium, jeden einzelnen Hörer, die Szene aufschreiben.

Solche Versuche sind an Hochschulen gemacht worden. Der Versuch, den ich jetzt beschrieben habe, ist in der Tat gemacht worden, und dabei hat sich herausgestellt: Wenn ein Auditorium von etwa 30 Personen da ist, schreiben höchstens 4 bis 5 den Vorgang richtig auf! Man kann das konstatieren, weil man ja vorher alles genau besprochen und nach der Besprechung ausgeführt hat. Also kaum ein Zehntel der Zuschauer schreibt den Vorgang richtig auf. Die meisten schreiben ganz tolle Sachen auf, wenn ein solcher Vorgang sie überrascht. Heute, wo man das Experimentieren liebt, ist das etwas, was sehr gerne gemacht wird und woraus man dann das wichtige wissenschaftliche Ergebnis zieht, daß die Zeugen, die vor Gericht aufgerufen werden, nicht glaubwürdig sind. Denn wenn schon gebildete Leute eines Hochschulauditoriums - das sind doch alles gebildete Leute - einen Vorgang so behandeln, daß nur ein Zehntel von ihnen etwas richtig aufschreibt, die andern etwas Unrichtiges und sogar mancher ganz tolles Zeug, wie soll man denn von den Zeugen in gerichtlichen Verhandlungen verlangen, daß sie irgend etwas, was sie vielleicht vor Wochen oder vor Monaten gesehen haben, als Vorgang richtig erzählen? Der gesunde Menschenverstand weiß solche Sachen aus dem Leben. Denn schließlich erzählen einem ja auch im Leben die Menschen die Dinge, die sie gesehen haben, meistens falsch und ganz selten richtig. Man muß schon einen Riecher dafür haben, ob etwas falsch oder richtig erzählt wird. Kaum ein Zehntel ist wahr von dem, was die Leute von rechts und links einem sagen in dem strengen Sinne, daß es eine Nacherzählung ist von tatsächlich Geschehenem.

Nun aber, die Menschen machen das nur halb, was da getan wird; sie bilden diejenige Hälfte aus, die man eigentlich, wenn man sich wirklich des gesunden Menschenverstandes bedient, weglassen könnte, denn die andere Hälfte ist die wichtigere. Man sollte dafür sorgen, daß unsere Kultur sich so entwickelt, daß man sich auf die Zeugen mehr verlassen kann und die Leute mehr die Wahrheit reden. Um das aber zu erreichen, muß man schon im Kindesalter anfangen. Und deshalb ist es wichtig, daß man Gesehenes und Erlebtes nacherzählen läßt, mehr

#SE294-145

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

als daß man freie Aufsätze pflegen läßt. Da werden die Kinder die Gewohnheit eingeimpft bekommen, im Leben und auch eventuell vor Gericht nichts zu erfinden, sondern den äußeren sinnlichen Tatsachen gegenüber die Wahrheit zu erzählen. Das Willensmäßige müßte auch auf diesem Felde mehr berücksichtigt werden als das Intellektuelle. Indem dazumal in jenem Auditorium jener Vorgang vorher besprochen worden ist und nachher das Ergebnis der Aussagen der Zuschauer festgelegt worden ist, war man darauf bedacht, zu erfahren, inwieweit die Menschen lügen. Das ist etwas, was in einer intellektualistisch gesinnten Zeit, wie es die unsrige ist, begreiflich ist. Aber wir müssen die intellektualistisch gesinnte Zeit zum Willensmäßigen zurückbringen. Daher müssen wir solche Einzelheiten in der Pädagogik beobachten, daß wir die Kinder, wenn sie einmal schreiben können, und namentlich nach dem 12. Jahre, wirklich Gesehenes erzählen lassen, daß wir nicht so sehr den freien Aufsatz pflegen, der eigentlich noch nicht in die Volksschule gehört.

Und von besonderer Wichtigkeit ist es auch, daß wir im fremdsprachigen Unterricht uns allmählich mit den Schülern dazu bringen, daß sie Gesehenes, Gehörtes in einer kurzen Erzählung wiedergeben können. Dann aber ist notwendig, besonders das Reflexbewegungsartige der Sprache zu pflegen, das heißt, den Kindern möglichst Befehle zu erteilen: Tu das, tu jenes - und dann sie es ausführen lassen, so daß bei solchen Übungen in der Klasse auf das vom Lehrer Gesprochene weniger das Nachdenken des vom Lehrer Gesprochenen oder die Antwort durch die Sprache langsam folgt, sondern das Tun. So daß also auch das Willensmäßige, das Bewegungsmäßige im Sprachunterricht kultiviert wird. Das sind wiederum Dinge, die Sie sich gut überlegen und einverleiben müssen und die Sie namentlich auch berücksichtigen müssen, wenn Sie den fremdsprachigen Unterricht pflegen. Immer wird es sich namentlich darum handeln, daß wir das Willensmäßige mit dem Intellekt in der richtigen Weise zu verbinden wissen.

Nun wird es wichtig sein, daß wir zwar auch Anschauungsunterricht pflegen, aber den Anschauungsunterricht nicht banalisieren. Das Kind soll niemals die Empfindung haben, daß das, was wir als Anschauungsunterricht pflegen, eigentlich selbstverständlich ist. Ich zeige

#SE294-146

dir ein Stück Kreide. Was hat die Kreide für eine Farbe? - Sie ist gelb. - Wie ist da die Kreide oben? - Sie ist abgebrochen. - Es wird mancher Anschauungsunterricht nach diesem Muster gegeben. Greulich ist er. Denn das, was eigentlich im Leben selbstverständlich ist, sollte man nicht als Anschauungsunterricht geben. Den Anschauungsunterricht sollte man durchaus in eine höhere Sphäre heben. Das Kind soll zu gleicher Zeit in eine höhere Sphäre seines Seelenlebens entrückt werden, indem es Anschauungsunterricht pflegt. Das können Sie natürlich ganz besonders, wenn Sie den Anschauungsunterricht verknüpfen mit der Geometrie.

Die Geometrie bietet Ihnen ein außerordentlich gutes Beispiel, den Anschauungsunterricht mit dem Lehrstoff der Geometrie selber zu verbinden. Sie zeichnen zum Beispiel zunächst dem Kinde ein rechtwinkliges, gleichschenkliges Dreieck auf. Indem Sie dies dem Kinde aufzeichnen, können Sie unten an dieses Dreieck ein Quadrat ansetzen, so daß also an das rechtwinklige, gleichschenklige Dreieck ein Quadrat angrenzt (siehe Zeichnung I). Nun bringen Sie dem Kinde, wenn Sie es ihm noch nicht beigebracht haben, den Begriff bei, daß bei einem rechtwinkligen Dreieck die Seiten a und b die Katheten sind und c die Hypotenuse ist. Sie haben über der Hypotenuse ein Quadrat errichtet. Das gilt also alles selbstverständlich nur für ein gleichschenkliges Drei-eck. Nun gliedern Sie das Quadrat durch eine Diagonale ab. Sie machen einen roten Teil (oben und unten) und einen gelben Teil (rechts). Nun sagen Sie dem Kinde: Den gelben Teil schneide ich hier heraus, und setze ihn daneben (siehe Zeichnung II). Und nun setzen Sie auch noch den roten Teil heraus an den gelben Teil. Jetzt haben Sie ein Quadrat über der einen Kathete errichtet, aber dieses Quadrat ist zusammengesetzt aus einem roten Stück und aus einem gelben Stück. Das, was ich daneben gezeichnet habe (siehe Zeichnung II), ist daher gerade so groß wie das, was in Zeichnung 1 rot und gelb zusammen ist und die Hälfte des Hypotenusenquadrats ist. Dasselbe mache ich nun für die andere Seite mit blauer Kreide und stücke das Blaue unten an, so daß ich wiederum ein gleichschenkliges rechtwinkliges Dreieck bekomme. Das zeichne ich jetzt wieder heraus (siehe Zeichnung III). Jetzt habe ich wiederum das Quadrat über der andern Kathete.

#SE294-147

#Bild s. 147

Schopenhauer hat sich zu seiner Zeit wahnsinnig geärgert, weil in den Schulen der pythagoräische Lehrsatz nicht so gelehrt wurde, und er hat das in seinem Buche «Die Welt als Wille und Vorstellung» zum Ausdruck gebracht, indem er in seiner etwas groben Weise sagt: Wie dumm ist die Schule, daß sie nicht so etwas einfach durch Übereinanderlegen lehrt, so daß man aus der Anschauung heraus den pythagoräischen Lehrsatz zum Verständnis bringt. - Das gilt zunächst nur für ein gleichschenkliges Dreieck, aber man kann das für ein ungleichseitiges rechtwinkliges Dreieck auch genau so durch Übereinanderklappen machen, wie ich es Ihnen jetzt gesagt habe. Das ist Anschauungsunterricht. Sie können die Geometrie als Anschauungsunterricht gestalten. Aber es hat eine gewisse Bedeutung - und ich habe oftmals die Probe damit gemacht -, wenn Sie darauf hinarbeiten, auch den pythagoräischen Lehrsatz dem Kinde nach dem 9. Jahr anschaulich zu machen,

#SE294-148

die Sache so zu machen, daß Sie für sich selbst in Aussicht nehmen, den pythagoräischen Lehrsatz dem Kinde so recht aus den einzelnen Lappen des Hypotenusenquadrats zusammensetzen. Und wenn Sie sich als Lehrer bewußt sind, bei dem, was in der Geometriestunde vorhergeht, Sie wollen das erreichen, dann können Sie in 7 bis 8 Stunden höchstens dem Kinde alles dasjenige beibringen, was nötig ist in der Geometrie, um im Unterricht bis zum pythagoräischen Lehrsatz, der bekannten Eselsbrücke, zu kommen. Ungeheuer ökonomisch werden Sie verfahren, wenn Sie die ersten Anfangsgründe der Geometrie auf diese Weise anschaulich gestalten. Sie werden viel Zeit ersparen und außerdem werden Sie dem Kinde etwas sehr Wichtiges ersparen - was zerstörend für den Unterricht wirkt, wenn nicht damit gespart wird -, das ist: Sie lassen das Kind nicht abstrakte Gedanken ausführen, um den pythagoräischen Lehrsatz zu begreifen, sondern Sie lassen es konkrete Gedanken ausführen und gehen vom Einfachen ins Zusammengesetzte. Man sollte zunächst, so wie es hier in der Zeichnung für das gleichschenklige Dreieck gemacht ist, den pythagoräischen Lehrsatz aus den Lappen zusammensetzen und dann erst zum ungleichseitigen Dreieck übergehen. Selbst da, wo es heute anschaulich gemacht wird - das geschieht ja schon -, ist es nicht mit Bezug auf das Ganze des pythagoräischen Lehrsatzes. Es wird nicht zuerst der einfache Vorgang, der den andern gut vorbereitet, am gleichschenkligen Dreieck durchgemacht und dann erst übergegangen zum ungleichseitigen rechtwinkligen Dreieck. Das ist aber wichtig, daß man das in ganz bewußter Weise in die Zielsetzung des geometrischen Unterrichts einfügt. Also das Auftragen von verschiedenen Farben ist es, was ich Sie bitte zu berücksichtigen. Die einzelnen Flächen sind mit Farbe zu behandeln und dann die Farben übereinanderzulegen. Die meisten von Ihnen werden ja auch schon etwas Ähnliches gemacht haben, aber doch nicht in dieser Weise.

#SE294-149

I. bis zum 9. Jahre

Musikalisches - Malerisch-Zeichnerisches

Schreiben - Lesen

Fremde Sprachen. Etwas später Rechnen.

II. bis zum 12. Jahre

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Grammatik, Wortlehre
Naturgeschichte des Tierreiches
und des Pflanzenreiches
Fremde Sprachen. Geometrie
Physikalische Begriffe.
}Geographisches
III. bis Ende der Volksschulzeit
Satzlehre
Mineralien
Physikalisches und Chemisches
Fremde Sprachen
Geschichte.

ELFTER VORTRAG

Stuttgart, 2. September 1919

#TX

Ich habe Ihnen gesagt, daß der Geographieunterricht zuerst auf der zweiten Stufe des Volksschulalters auftreten kann. Wir können gut mit dem Geographieunterricht beginnen, wenn das 9. Lebensjahr überschritten ist. Wir müssen ihn nur in der richtigen Weise einrichten. Wir müssen überhaupt beim Volksschulunterricht der Zukunft - das gilt sogar auch für den Mittelschulunterricht - darauf sehen, daß dieser Geographieunterricht viel mehr umfaßt, als er gegenwärtig umfaßt. Das Geographische tritt in der Gegenwart allzusehr zurück, es wird wirklich recht stiefmütterlich behandelt. Mit dem Geographischen sollten eigentlich die Errungenschaften des übrigen Unterrichts in vielfacher Beziehung wie in eins zusammenfließen. Und wenn ich Ihnen auch gesagt habe, daß der Mineralogieunterricht erst auf der dritten Stufe, so um das 12. Jahr herum auftritt, so kann doch beschreibend, anschauend auch das Mineral schon auf der früheren Unterstufe etwas in das Geographische verflochten werden. Das Kind kann außerordentlich viel zwischen dem 9. und 12. Jahr aus der Geographie aufnehmen, wenn wir nur richtig mit dieser Geographie verfahren. Da handelt es sich darum, daß wir gerade in der Geographie von dem ausgehen, was das Kind in irgendeiner Weise von der Oberfläche der Erde und dem, was auf der Oberfläche der Erde geschieht, schon kennt. Wir versuchen, dem Kinde zunächst kunstgemäß wiederum eine Art Bild beizubringen von den Gebirgs- und Flußverhältnissen, aber auch den sonstigen Verhältnissen der Umgebung. Wir machen es so, daß wir wirklich mit dem Kinde elementarisch eine Karte ausarbeiten für die nächste Umgebung, in der das Kind aufwächst, die es kennt. Wir versuchen, dem Kinde dasjenige beizubringen, was die Übersetzung bietet von dem Drinnensein in einer Gegend zum Anschauen aus der Luftperspektive oder durch die Luftperspektive, also richtig die Verwandlung der zunächst bekannten Gegend in die Karte. Wir versuchen dem Kinde beizubringen, wie die Flüsse diese Gegend durchfließen, das heißt, wir zeichnen das Fluß- und Bachsystem der Umgebung in die

#SE294-151

Karte, in die wir allmählich die Anschauung der Umgebung verwandeln, wirklich ein. Und wir zeichnen auch in diese Karte die Gebirgsverhältnisse ein. Es ist gut, wenn wir da mit Farben arbeiten, wenn wir die Flüsse blau einzeichnen, wenn wir die Gebirge mit brauner Kreide einzeichnen. Dann aber zeichnen wir auch in diese Karte die übrigen, mit den menschlichen Lebensverhältnissen zusammenhängenden Dinge ein. Wir zeichnen in diese Karte die verschiedenen Konfigurationen der Gegend ein, indem wir das Kind darauf aufmerksam machen: Sieh einmal, ein gewisser Teil der Gegend ist mit Obstbäumen bepflanzt und wir zeichnen die Obstbäume ein (siehe Zeichnung 1). Wir machen das

#Bild s. 151a

Kind aufmerksam, daß auch Nadelwald da ist und zeichnen auch die Gebiete ein, die mit Nadelwald bedeckt sind (siehe Zeichnung 2). Wir

#Bild s. 151b

machen das Kind aufmerksam, daß ein Teil der Gegend bedeckt ist mit Getreide und zeichnen diese Gegenden auch ein (siehe Zeichnung 3).

#Bild s. 151c

Dann machen wir es aufmerksam, daß Wiesen da sind und zeichnen sie

#SE294-152

#Bild s. 152a

ein (siehe Zeichnung 4). Diese Zeichnung stellt die Wiesen dar, die wir abmähen können. Das sagen wir dem Kinde. Die Wiesen, die wir nicht abmähen können, die wir aber doch dazu benutzen können, daß das Vieh darauf getrieben wird und das Gras frißt, das dort niedrig, spärlich bleibt, die zeichnen wir auch ein (siehe Zeichnung 5), und sagen

#Bild s. 152b

dem Kinde, daß das Hutweiden sind. So machen wir die Landkarte für das Kind lebendig. Das Kind bekommt durch diese Landkarte eine Art Überblick über die wirtschaftlichen Grundlagen der Gegend. Dann aber machen wir das Kind auch schon aufmerksam darauf, daß in den Bergen drinnen allerlei ist: Kohle, Erze und so weiter. Und wir machen das Kind weiter aufmerksam, daß die Flüsse benützt werden, um Dinge, die an einem Orte wachsen oder fabriziert werden, an den andern Ort zu verfrachten. Wir führen ihm vieles von dem aus, was zusammenhängt mit dieser wirtschaftlichen Gestaltung einer Gegend. Nachdem wir die wirtschaftlichen Grundlagen in Flüssen und Bergen, in Wiesen, Wald und so weiter klargemacht haben, soweit das möglich ist nach den Kenntnissen, die wir dem Kinde beibringen können, zeichnen wir ein an die gehörige Stelle die Dörfer oder Städte, die in dem Gebiet sind, das wir zuerst vornehmen wollen. Und dann beginnen wir, das Kind darauf hinzuweisen, womit es zusammenhängt, daß gerade an bestimmten Orten Dörfchen sich entwickeln, wie das zusammenhängt mit dem, was in den Bergen ist, was man da hervorbringen kann, wie es zusammenhängt mit den Bach- und Flußläufen. Kurz, wir versuchen an der Landkarte schon eine gewisse Vorstellung hervorzurufen im Kinde von den wirtschaftlichen Zusammenhängen zwischen der Naturgestaltung und den menschlichen Lebensverhältnissen, dann versuchen

#SE294-153

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

wir, in dem Kinde eine gewisse Vorstellung hervorzurufen von dem Unterschiede zwischen den ländlichen und den städtischen Lebensverhältnissen. Soweit das Kind diese Sache schon begreifen kann, betreiben wir das durchaus. Und zuletzt gehen wir auch schon zu dem über, was der Mensch durch seine Wirtschaft tut, um von sich aus den Naturverhältnissen entgegenzukommen. Das heißt, wir beginnen das Kind aufmerksam zu machen, daß der Mensch künstliche Flüsse anlegt in den Kanälen, daß er sich Eisenbahnen baut. Dann machen wir das Kind darauf aufmerksam, wie durch die Eisenbahnen die Lebensmittel und dergleichen und die Menschen selbst ins Leben hineingestellt werden. Haben wir eine Zeitlang dahin gearbeitet, daß das Kind den wirtschaftlichen Zusammenhang zwischen den Naturverhältnissen und den menschlichen Lebensverhältnissen begreift, dann können wir das, was wir so an Begriffen in dem Kinde hervorgerufen haben, benützen, um die Sache in die größeren Erdenverhältnisse hinauszutragen. Da wird es, wenn wir nur diese erste Stufe richtig gemacht haben, nicht notwendig sein, daß wir einen großen Pedantismus entfalten. Der Pedant wird jetzt sagen: Das Natürliche ist, daß wir zuerst die engste Heimatkunde geographisch betreiben und dann konzentrisch die Sache weiter ausdehnen. - Das ist schon Pedanterie. So braucht man den Aufstieg nicht zu machen. Sondern wenn man eine Grundlage geschaffen hat für das Begreifen des Zusammenhanges von Natur und Menschenwesen, dann kann man auch ruhig zu etwas anderem übergehen. Man geht dann so auf etwas anderes über, daß man auch noch möglichst gut und intensiv wirtschaftliche Zusammenhänge zwischen dem Menschen und den Naturverhältnissen entwickeln kann. Man gehe zum Beispiel für unsere Gegend hier, nachdem man die nötigen Begriffe an den bekannten Territorien entwickelt hat, indem man das Kind örtlich orientiert, indem man gewissermaßen seinen Horizont erweitert, dazu über, daß man dem Kind sagt: Es gibt die Alpen. - Man gehe über zur Geographie der Alpen. Man hat das Kind gelehrt Landkarten zeichnen. Man kann jetzt das Landkartenzeichnen dadurch ausdehnen, daß man dem Kinde die Linie hinzeichnet, welche das Gebiet der Südalpen an-grenzen läßt an das Mittelländische Meer. Indem man dem Kind aufzeichnet das nördliche Stück von Italien, das Adriameer und so weiter,

#SE294-154

sagt man ihm: Es gibt da große Flüsse - und zeichnet in dieses Gebiet auch die Flußläufe ein. Man kann dann dazu übergehen, ihm zu zeichnen: die Rhone, den Rhein, den Inn, die Donau mit ihren Nebenflüssen. Man kann dann da hineinzeichnen die einzelnen Glieder des Alpenbaues. Und es wird das Kind außerordentlich gefesselt werden, wenn man ihm klarmacht, wie die einzelnen Glieder zum Beispiel des Alpenbaues durch die Flußläufe voneinander geschieden sind. Man zeichne ruhig längs der blauen Linien der Flüsse rote Linien, die jetzt ideelle Linien sind, zum Beispiel die Rhone entlang, vom Genfer See bis zum Ursprung und gehe dann über zum Rhein und so weiter, zeichne dann die Linie hinüber über den Brenner und so weiter, um auf diese Weise durch solche rote Linien in der Richtung von Westen nach Osten die Alpen zu gliedern, so daß man dem Kinde sagen kann: Sieh einmal, ich habe jetzt längs der Flußläufe unten eine rote Linie gezogen und oben eine rote Linie gezogen. Was zwischen diesen zwei roten Linien ist, das sind andere Alpen als was oben, oberhalb der roten Linie, und was unten, unterhalb der roten Linie ist. - Und jetzt zeigt man dem Kinde -da geht dann der mineralogische Unterricht auf in dem geographischen - zum Beispiel ein Stück Jurakalk und sage ihm: Sieh einmal, die Gebirgsmassen oberhalb der oberen roten Linie, die bestehen aus solchem Kalk und was wiederum unter der roten Linie ist, besteht auch aus solchem Kalk. - Und was da zwischen drinnen ist, dafür zeige man ihm ein Stück Granit, Gneis und sage ihm: Das Gebirge mitten drinnen besteht aus solchem Gestein, das Urgestein ist. - Und das Kind wird sich schon ungeheuer für dieses Alpenmassiv interessieren, das Sie ihm vielleicht noch an einer Territorienkarte zeigen, wo auch die Seitenperspektive da ist und nicht nur die Luftperspektive, wenn Sie ihm plastisch klarmachen, daß durch die Flußläufe geschieden werden in den Alpen: Kalkalpen, Gebirgsläufe und Gneis, Glimmerschiefer, Tonschiefer und so weiter und daß sich das Gebirgsmassiv, die ganze Gebirgskette von Süden nach Norden, indem sie nur gebogen ist, so nebeneinanderstellt: Kalkgebirge - Urgebirge - Kalkgebirge, geschieden durch die Flußläufe. Vieles, was nicht pedantischer Anschauungsunterricht ist, was die Begriffswelt des Kindes sehr erweitert, können Sie drangliedern.

#SE294-155

Dann aber gehen Sie dazu über - Sie haben dazu schon die Elemente im Naturunterricht geschaffen -, dem Kinde zu schildern, was unten im Tal wächst, was weiter oben wächst und was ganz oben wächst und auch, was ganz, ganz oben wieder nicht wächst. Sie gehen über zur Vegetation in vertikaler Richtung.

Und jetzt beginnen Sie, das Kind darauf aufmerksam zu machen, wie sich der Mensch in eine solche Gegend hineinstellt, die vorzugsweise durch das Gebirgsmassiv bestimmt ist. Sie beginnen ihm zu schildern, ganz anschaulich, ein recht hochgelegenes Gebirgsdörfchen, das Sie ihm einzeichnen, und wie da die Menschen leben. Und ein unten im Tal gelegenes Dorf und Straßen schildern Sie ihm. Und dann die Städte, die dort sind, wo ein Fluß einen Nebenfluß aufnimmt. Dann schildern Sie wiederum in diesen größeren Zusammenhängen das Verhältnis der Naturgestaltung zum menschlichen Wirtschaftsleben. Sie bauen gewissermaßen aus der Natur heraus dieses menschliche Wirtschaftsleben auf, indem Sie das Kind auch aufmerksam machen, wo wiederum Erze und Kohlen sind, wie diese die Ansiedlungen bestimmen und so weiter.

Dann zeichnen Sie ihm eine gebirgsarme Gegend, eine ebene Gegend auf und behandeln diese ebenso. Zuerst schildern Sie das Naturmäßige, die Beschaffenheit des Bodens und machen jetzt schon darauf aufmerksam, daß auf einem mageren Boden etwas anderes gedeiht wie auf einem fetten Boden. Sie machen darauf aufmerksam, wie der Boden innerlich beschaffen ist - mit einfachen Mitteln kann man das -, auf dem Kartoffeln wachsen; wie der Boden beschaffen ist, auf dem Weizen wächst, auf dem Roggen wächst und so weiter. Sie haben ja dem Kinde schon vorher den Unterschied zwischen Weizen, Roggen, Hafer beigebracht. Da halten Sie nicht zurück, manches schon dem Kinde beizubringen, was es zunächst nur so im allgemeinen begreift, was es erst deutlicher begreift, wenn es wiederum von einem andern Gesichtspunkte aus im späteren Unterricht darauf zurückgewiesen wird. Führen Sie aber bis zum 12. Jahr hin das Kind vorzugsweise in die wirtschaftlichen Verhältnisse ein. Machen Sie ihm diese klar. Innere Geographie treiben Sie mehr, als daß Sie darauf sehen, schon in dieser Zeit ein vollständiges Bild der Erde zu geben. Aber wichtig ist es doch, schon darauf aufmerksam zu machen, daß das Meer sehr groß ist. Sie

#SE294-156

haben es schon begonnen zu zeichnen bei den Südalpen, wo Sie das Mittelländische Meer angrenzend gezeichnet haben. Das Meer zeichnen Sie dann als blaue Fläche auf. Dann zeichnen Sie dem Kinde auf die äußeren Umrisse von Spanien, von Frankreich, zeichnen ihm dann auf, wie nach dem Westen zu ein großes Meer liegt und führen es so langsam dazu über, daß es begreifen lernt, daß es auch Amerika gibt. Das sollte man schon vor dem 12. Jahr als Vorstellung hervorrufen.

Wenn Sie so mit einem guten Unterbau beginnen, dann können Sie um das 12. Jahr herum bei dem Kinde darauf rechnen, daß es Ihnen Verständnis entgegenbringt, wenn Sie nunmehr schon systematisch vorgehen, wenn Sie eine kürzere Zeit hindurch darauf sehen, daß das Kind wirklich ein Bild der Erde bekommt, indem Sie ihm die fünf Erdteile beibringen, die Meere - allerdings in einer kürzeren Weise als Sie es früher gemacht haben - und nun das wirtschaftliche Leben dieser verschiedenen Erdgebiete beschreiben. Aus dem, was Sie als Grundlage gelegt haben, müßten Sie da das andere alles hervorholen. Wenn Sie, wie gesagt, zusammengefaßt haben über die ganze Erde hin das, was Sie an Erkenntnis über das Wirtschaftsleben in das Kind gelegt haben, dann gehen Sie dazu über, gerade in den Momenten, wo Sie vielleicht schon ein halbes Jahr in der Weise Geschichte lehrten, wie wir es gelernt haben, nunmehr die geistigen Verhältnisse der Menschen, die die einzelnen Erdgebiete bewohnen, mit den Kindern zu besprechen. Versäumen Sie es aber nicht, diesen Unterschied dann erst eintreten zu lassen, wenn Sie die Seele dazu etwas gefügig gemacht haben durch den ersten geschichtlichen Unterricht. Dann reden Sie auch über die räumliche Verteilung der Charakterverhältnisse der einzelnen Völker. Aber reden Sie nicht früher über die Charakterunterschiede der einzelnen Völker als gerade um diese Zeit, denn da

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

bringt das Kind auf jener Unterlage, die ich Ihnen geschildert habe, diesem Unterricht das meiste Verständnis entgegen. Da können Sie ihm davon sprechen, wie der Unterschied der asiatischen, der europäischen, der amerikanischen Völker ist, wie der Unterschied der mittelländischen Völker und der nordischen Völker Europas ist. Da können Sie übergehen dazu, Geographie mit Geschichte allmählich zu verbinden. Sie werden hier einer schönen und das Kind erfreuenden Aufgabe entsprechen, wenn Sie das, was ich

#SE294-157

jetzt geschildert habe, vorzugsweise zwischen dem 12. Jahr und dem Ende der Volksschulzeit treiben, so bis gegen das 15. Jahr hin. Sie sehen, daß man in den Geographieunterricht außerordentlich viel hineinlegen sollte, damit tatsächlich der Geographieunterricht eine Art Zusammenfassung desjenigen werde, was man sonst betreibt. Was kann alles in der Geographie zusammenfließen! Zum Schlusse wird sich sogar ein wunderbares Ineinandergestalten zwischen Geographie und Geschichte ermöglichen lassen. Dann werden Sie, wenn Sie so in den Geographieunterricht manches hineingetragen haben, auch wiederum manches aus ihm herausholen können. Da wird natürlich an Ihre Phantasie, an Ihre Erfindungsgabe einige Anforderung gestellt. Wenn Sie dem Kinde erzählen, da oder dort wird dieses oder jenes gemacht, zum Beispiel: die Japaner machen ihre Bilder so und so, dann versuchen Sie gerade das Kind anzuhalten, so etwas auch in seiner einfachen, primitiven Weise zu machen. Versäumen Sie es schon am Anfang nicht, indem Sie dem Kinde den Zusammenhang zwischen dem Ackerbau und dem menschlichen Leben beibringen, dem Kinde eine deutliche Vorstellung von dem Pflug, von der Egge und so weiter im Zusammenhang mit den geographischen Vorstellungen zu geben. Und einiges davon versuchen Sie namentlich von dem Kinde nachahmen zu lassen, wenn auch als kleines Spiel- oder Kunstwerk. Dadurch wird das Kind geschickt, und dadurch wird das Kind geeignet gemacht, sich später in richtiger Weise ins Leben hineinzustellen. Und wenn man gar könnte kleine Pflüge machen und die Kinder im Schulgarten ackern lassen, wenn man sie könnte mit kleinen Sicheln mähen lassen oder mit kleinen Sensen schneiden lassen, so würde man eine gute Verbindung zum Leben herstellen. Denn wichtiger als die Geschicklichkeit, ist die seelische Verbindung zwischen dem Leben des Kindes und dem Leben in der Welt. Denn es ist tatsächlich so: ein Kind, das mit der Sichel Gras abgeschnitten, mit der Sense Gras abgemäht hat, das mit einem kleinen Pflug Furchen gezogen hat, wird ein anderer Mensch als ein Kind, welches das nicht getan hat. Das Seelische wird dadurch einfach etwas anderes. Der abstrakte Handfertigkeitsunterricht kann das eigentlich nicht ersetzen. Und das Stäbchenlegen und Papierflechten, das sollte tunlichst vermieden werden, weil es eher abbringt davon, den Menschen ins

#SE294-158

Leben hineinzustellen, als daß es diese Hineinstellung ins Leben fördert. Viel besser ist es, wenn Sie das Kind dazu anhalten, Dinge zu tun, die wirklich im Leben geschehen, als wenn Sie Dinge erfinden, die nicht im Leben geschehen. Wir machen das Kind dadurch, daß wir so seinen Geographieunterricht gestalten, wie ich es geschildert habe, auf die allernatürlichste Weise bekannt damit, daß das menschliche Leben von verschiedenen Seiten her in verschiedener Weise sich zusammenfaßt. Und wir nehmen dabei Rücksicht auf das, was es immer gut verstehen kann. Wir schildern dem Kinde zuerst vom 9. bis 12. Jahre im Geographieunterricht wirtschaftliche und äußere Verhältnisse. Wir führen es dann weiter dazu, die Kulturverhältnisse, die geistigen Verhältnisse der verschiedenen Völker zu begreifen. Und da machen wir dann, alles übrige aufsparend auf eine spätere Zeit, leise aufmerksam auf die bei den Völkern waltenden Rechtsverhältnisse. Aber nur die ganz ersten, primitivsten Begriffe lassen wir da durchscheinen durch das wirtschaftliche und geistige Leben. Denn für Rechtsverhältnisse hat das Kind noch nicht das volle Verständnis. Und wenn es zu früh mit diesen Begriffen von Rechtsverhältnissen bekanntgemacht wird, so verdirbt man damit, weil es etwas sehr Abstraktes ist, die Seelenkräfte für das ganze übrige Leben.

Es ist tatsächlich gut, wenn Sie den Geographieunterricht dazu verwenden, Einheit in den übrigen Unterricht zu bringen. Es ist vielleicht gerade für die Geographie das Allerschlimmste, daß man sie in den streng abgezielten Stundenplan, den wir ohnedies nicht haben wollen, einreihet.

Wir werden ja überhaupt die Sache so machen, daß wir durch längere Zeit hindurch den gleichen Lehrgegenstand behandeln. Wir nehmen das Kind in die Schule auf und arbeiten zunächst hin nach dem Ziele, daß es schreiben lernt. Das heißt: Wir beschäftigen es die Stunden, die wir von seinem Vormittag in Anspruch nehmen, damit, malen, zeichnen, schreiben zu lernen. Wir machen nicht den Stundenplan so, daß wir die erste Stunde schreiben, die zweite lesen und so weiter, sondern wir fassen durch lange Zeiträume das Gleichgeartete zusammen. Wir gehen erst später, wenn das Kind schon etwas schreiben kann, zum Lesen über. Etwas Lesen lernt es ja schon im Schreiben; das kann aber

#SE294-159

noch besser verbunden werden. Für die späteren Dinge setzen wir auch bestimmte Zeiten fest, in denen wir die Dinge so betreiben, daß wir nicht immer stundenmäßig einen Gegenstand auf den andern folgen lassen, sondern daß wir durch lange Zeit hindurch die Kinder mit einem Lehrgegenstand beschäftigen und dann erst wiederum, wenn wir sie wochenlang damit beschäftigt haben, zurückkommen auf anderes. Dadurch konzentrieren wir den Unterricht, und wir sind in der Lage, dadurch viel ökonomischer zu unterrichten, als wenn wir jenes furchtbar Kraft- und Zeitverschwendende mit dem Stundenplan betreiben:

daß wir in der ersten Stunde einen Lehrgegenstand nehmen und daß in der nächsten Stunde wieder ausgelöscht wird, was in der vorhergehenden gelernt worden ist. Aber gerade in der Geographie kann es Ihnen anschaulich werden, wie Sie gewissermaßen von allem möglichen aus übergehen können zur Geographie. Sie werden nicht von vornherein vorgeschrieben haben: vom 9. bis 10. Jahre ist Geographie zu lehren, sondern es wird Ihnen überlassen sein, wann Sie die Zeit für geeignet finden, nach dem was Sie sonst getrieben haben, zu geographischen Auseinandersetzungen überzugehen.

Dadurch ist natürlich viel Verantwortung auf Sie gelegt, aber ohne diese Verantwortung läßt sich kein Unterricht durchführen. Der Unterricht, der von vornherein dem Lehrer den Stundenplan und alles mögliche vorschreibt, der schaltet eigentlich in Wahrheit die Kunst des Lehrers vollständig aus. Und das darf nicht sein. Der Lehrer muß das treibende und belebende Element im ganzen Schulwesen sein. Gerade an der Art, wie ich Ihnen gezeigt habe, daß man mit der Geographie verfahren soll, werden Sie einen richtigen Begriff bekommen von dem, wie überhaupt verfahren werden soll. Geographie kann wirklich ein großes Geleis sein, in das alles einmündet, aus dem wiederum manches hervorgeholt wird. Sie haben zum Beispiel in der Geographie dem Kinde gezeigt, wie sich das Kalkgebirge unterscheidet von dem Urgebirge. Sie zeigen dem Kinde die Bestandteile des Urgebirges, Granit oder Gneis. Sie machen es darauf aufmerksam, wie da verschiedene Mineralien drin sind, wie das eine herausglitzert als Glitzerndes, dann zeigen Sie ihm den Glimmer daneben und sagen, daß das, was da drin sitzt, Glimmer ist. Und dann zeigen Sie ihm, was noch alles im Granit

#SE294-160

oder im Gneis drinnen ist. Und dann zeigen Sie ihm Quarz und versuchen, das Mineralische aus dem Gesteinmäßigen herauszuentwickeln. Gerade da können Sie wiederum viel leisten mit Bezug auf das Verständnis für das Zusammengegliederte, das sich dann in seine einzelnen Teile gliedert. Es ist viel nützlicher, wenn Sie dem Kinde zuerst Granit und Gneis beibringen, und dann die Mineralien, aus denen Granit und Gneis besteht, als wenn Sie zuerst dem Kinde beibringen: das ist Granit, der besteht aus Quarz, Glimmer, Feldspat und so weiter und dann erst zeigen, daß das im Granit oder Gneis vereinigt ist. Gerade bei dem Mineralogieunterricht können Sie von dem Ganzen ins einzelne, von der Gebirgsbildung in die Mineralogie hineingehen. Das ist schon nützlich für das Kind.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Bei dem Tierreiche werden Sie es im entgegengesetzten Sinne machen, indem sie es aus den einzelnen Tieren aufbauen. Das Pflanzenreich haben wir, wie Sie es im Seminar gesehen haben, als Ganzes zu behandeln und gehen dann in das einzelne über. Beim Mineralreich gibt uns die Natur selbst vielfach das Ganze und wir können zum Einzelnen übergehen.

Dann aber soll man gerade - wiederum den mineralischen Unterricht mit dem Geographieunterricht verknüpfend - nicht versäumen, über die Anwendung desjenigen zu sprechen, was wir wirtschaftlich in der Natur finden. Da knüpfen wir an die Besprechung, die wir über das Steingefüge der Gebirge bekommen, alles dasjenige an, was, wie die Kohle, in seiner Verwendung auch mit der Industrie zu tun hat. Wir schildern es zunächst auf einfache Weise für das Kind, aber wir knüpfen es schildernd an die Besprechung des Gebirges an.

Wir sollten auch nicht versäumen, zum Beispiel ein Sägewerk schon zu beschreiben, wenn wir den Wald beschreiben. Zuerst gehen wir zum Holz über und beschreiben dann das Sägewerk.

Wir können ungeheuer viel nach dieser Richtung tun, wenn wir nicht schon von vornherein einen militärisch abgezielten Stundenplan haben, sondern wenn wir nach dem, was der Unterricht ergibt, verfahren können. Wir müssen nur eine gute Vorstellung haben von dem, was das Lebensalter des Kindes vom Schulbeginn bis zum 9. Jahre, vom 9. bis 12. Jahre, vom 12. bis 15. Jahre fordert.

ZWÖLFTER VORTRAG

Stuttgart, 3. September 1919

#TX

Man darf sich nicht der Tatsache verschließen, daß die Beziehungen des Menschen zu der Umgebung viel kompliziertere sind, als das Gebiet umfaßt, dessen wir uns immer bewußt sind. Von den verschiedensten Gesichtspunkten aus habe ich Ihnen ja das Wesen und die Bedeutung der unbewußten und unterbewußten Seelenwirkungen klarzumachen versucht. Und insbesondere auf dem Gebiete des Pädagogischen, des Didaktischen hat es eine große Bedeutung, daß der Mensch so erzogen werde, wie es nicht nur seinem Bewußtsein, sondern auch seinem Unterbewußtsein, seinen unterbewußten und unbewußten Seelenkräften entspricht. Da muß man schon, wenn man wirklicher Erzieher und Unterrichter sein will, auf die Feinheiten des Menschenwesens eingehen.

Wir haben die drei Stufen der menschlichen Entwicklung kennengelernt, die sich geltendmachen zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife und die insbesondere in die Volksschulzeit und in den Anfang der Mittelschulzeit hineinfallen. Wir müssen uns nur klar sein, daß insbesondere in der letzten dieser Lebensperioden das Unterbewußte neben dem Bewußten eine große Rolle spielt, eine Rolle, die eine Bedeutung für das ganze künftige Menschenleben hat.

Ich möchte, indem ich die Sache von einer andern Seite her betrachte, Ihnen klarmachen, was da zugrunde liegt.

Denken Sie nur, wie viele Menschen heute mit elektrischen Eisenbahnen fahren, die keinen blauen Dunst davon haben, worauf die Fortbewegung der elektrischen Eisenbahn eigentlich beruht. Denken Sie sich, wie viele Menschen heute selbst nur die Dampfmaschine in der Form der Lokomotive an sich vorübersausen sehen, ohne eine Ahnung davon zu haben, wie sich die physikalische und mechanische Wirkung abspielt, die zum Fortbewegen der Dampfmaschine führt. Bedenken Sie doch, wie wir eigentlich durch ein solches Nichtwissen als Menschen zu unserer Umgebung, derer wir uns sogar bedienen, stehen. Wir leben in einer Welt drinnen, die von Menschen hervorgebracht ist, die nach

#SE294-162

menschlichen Gedanken geformt ist, die wir benützen und von der wir nichts verstehen. Diese Tatsache, daß wir von etwas, was vom Menschen geformt ist, was im Grunde genommen das Ergebnis menschlicher Gedanken ist, nichts verstehen, das hat für die gesamte menschliche Seelen- und Geistesstimmung eine große Bedeutung. Die Menschen müssen sich nur eigentlich betäuben, damit sie die Wirkungen, die von dieser Seite her stammen, nicht wahrnehmen.

Man kann es immer mit einer großen Befriedigung sehen, wenn Menschen aus den - ja, wie soll man es nennen, damit man nicht verletzt -, aus den besseren Ständen in eine Fabrik hineingehen und sich recht unbehaglich fühlen. Das kommt daher, weil sie das Gefühl aus ihrem Unterbewußtsein heraufschleusen fühlen und empfinden: sie benützen alles das, was in dieser Fabrik erzeugt wird, und sie haben eigentlich als Menschen nicht die geringste Beziehung zu dem, was in dieser Fabrik vorgeht. Sie wissen nichts davon. Wenn man schon das Unbehagen wahrnimmt - um etwas Bekanntes zu nehmen - wenn der, der ein echter Zigarettenraucher ist, der in die Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik geht und keine Ahnung hat, was da geschieht, damit er diese Zigaretten kriegt, so ist man schon erfreut darüber, daß der Mensch wenigstens noch wahrnehmen kann dieses sein Nichtwissen von der aus Menschengedanken hervorgehenden Umgebung, in der er lebt und deren Erzeugnisse er benützt. Und wenn Menschen, die nichts von dem Betrieb der elektrischen Bahn verstehen, immer mit einem kleinen Unbehagen in die Elektrische einsteigen und wieder aus ihr aussteigen, dann ist man schon froh. Denn dieses Spüren des Unbehagens, das ist schon der erste Anfang einer Besserung auf diesem Gebiet. Das Schlimmste ist das Miterleben der von Menschen gemachten Welt, ohne daß man sich kümmert um diese Welt.

Diesen Dingen können wir nur entgegenarbeiten, wenn wir mit diesem Entgegenarbeiten schon auf der letzten Stufe des Volksschulunterrichts beginnen, wenn wir wirklich das Kind im 15., 16. Jahr nicht aus der Schule herauslassen, ohne daß es wenigstens von den wichtigsten Lebensverrichtungen einige elementare Begriffe hat. So daß es die Sehnsucht bekommt, dann bei jeder Gelegenheit neugierig, wißbegierig zu sein auf dasjenige, was in seiner Umgebung vorgeht und dann aus

#SE294-163

dieser Neugierde und Wißbegierde heraus seine Kenntnisse weiter entwickelt. Wir sollten daher die einzelnen Unterrichtsgegenstände gegen das Ende der Schulzeit hin in umfassendem Sinne so verwenden zu einer sozialen Bildung des Menschen, wie wir die einzelnen Dinge in der Geographie nach dem Muster dessen verwenden, was ich im letzten Vortrag zu einer Art Gesamtaufbau des geographischen Wesens angeführt habe. Das heißt, wir sollten nicht unterlassen, aus den physikalischen naturgeschichtlichen Begriffen heraus, die wir gewonnen haben, das Kind in den Gang wenigstens ihm naheliegender Betriebssysteme einzuführen. Das Kind sollte im allgemeinen mit dem 15. und 16. Jahr einen Begriff bekommen haben von dem, was in einer Seifen-fabrik oder in einer Spinnerei vor sich geht. Es wird sich natürlich darum handeln, daß wir die Dinge so ökonomisch wie möglich treiben. Es läßt sich überall aus einem umfassenden Betriebe heraus etwas Zusammenfassendes gestalten, was dasjenige, was sich kompliziert abspielt, in sehr primitiver Art zusammenfaßt. Ich glaube, Herr Molt wird mir recht geben, wenn ich behaupte, daß man schon dem Kinde, wenn man ökonomisch vorgeht, den ganzen Fabrikationsprozeß der Zigarettenbereitung, sogar vom Anfang bis zum Ende, in einige kurze Sätze zusammengefaßt, die nur aus dem übrigen Unterrichtsstoff heraus begreiflich gemacht werden müßten, beibringen könnte. Solch ein Beibringen gewisser Zusammenfassungen von Betriebszweigen, das ist für den kindlichen Menschen im 13., 14., 15., 16. Jahr eine allergrößte Wohltat. Wenn der Mensch sich in diesen Jahren so eine Art Heft anlegen würde, worinnen stehen würde: Seifenfabrikation, Zigarettenfabrikation, Spinnereien, Webereien und so weiter, so wäre das sehr gut. Man brauchte ihm ja nicht gleich eine mechanische oder chemische Technologie in weitem Umfange beizubringen, aber wenn das Kind sich ein solches Heft anlegen könnte, dann würde es sehr viel von diesem Heft haben. Selbst wenn das Heft verlorengeinge, es bleibt ja das Residuum. Der Mensch würde nämlich nicht nur das davon haben, daß er dann diese Dinge weiß, sondern das Wichtigste ist, daß er fühlt, indem er durch das Leben und durch

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

seinen Beruf geht: er hat diese Dinge einmal gewußt; er hat sie einmal durchgenommen. Das wirkt nämlich auf die Sicherheit seines Handelns. Das wirkt auf die Sicherheit,

#SE294-164

mit der der Mensch sich in die Welt hineinstellt. Das ist sehr wichtig für die Willens- und Entschlußfähigkeit des Menschen. Sie werden in keinem Beruf Menschen mit tüchtiger Initiative haben können, wenn diese Menschen nicht so in der Welt drinnenstehen, daß sie auch von dem, was nicht zu ihrem Beruf gehört, das Gefühl haben: sie haben sich einmal ein, wenn auch primitives Wissen davon angeeignet. Mögen sie das vergessen haben, das Residuum, der Überrest davon ist ihnen geblieben. Allerdings, wir lernen ja auch viel in der Schule. Und in dem Anschauungsunterricht, der so oft in Plattheiten ausartet, da wird dem Schüler ja auch so etwas beigebracht, aber man kann es erleben, daß dann später gar nicht das Gefühl vorhanden ist: Das habe ich durchgemacht, und es war mein Glück, daß ich es durchgemacht habe -, sondern es ist das Gefühl vorhanden: Das habe ich Gott sei Dank vergessen, und es ist gut, daß ich es vergessen habe, was ich da gelernt habe. - Dieses Gefühl sollten wir niemals im Menschen hervorrufen. Unzählige Dinge werden aus dem Unterbewußtsein heraufschießen, wenn wir in unserer Kindheit so unterrichtet worden sind, daß das beobachtet worden ist, was ich eben gesagt habe, wenn wir später hineingehen in einen Betrieb und dergleichen. Heute ist im Leben alles spezialisiert. Dieses Spezialisieren ist eigentlich furchtbar. Und es ist hauptsächlich im Leben so viel spezialisiert. weil wir schon im Unterricht anfangen zu spezialisieren.

Was da ausgeführt worden ist, das könnte man zusammenfassen in den Worten: Es soll alles dasjenige, was das Kind lernt im Laufe seiner Schuljahre, zuletzt irgendwie so verbreitert werden, daß es überall die Fäden hineinzieht ins praktische Menschenleben. Dadurch würden ja sehr, sehr viele Dinge, die heute unsozial sind, zu sozial gemacht werden können, daß wenigstens bei uns angeschlagen würde die Einsicht in dasjenige, was in der späteren Zeit nicht unmittelbar zu unserem Berufe gehören soll.

So sollte zum Beispiel eigentlich auch das von der äußeren Welt heute gut beobachtet werden, was in Lebenszweigen beachtet wird, die noch auf älteren, guten, wenn auch vielleicht noch atavistischen Unterrichtseinsichten fußen. Ich möchte da immer auf eine sehr bemerkenswerte Erscheinung hinweisen. Als wir, die jetzt schon alten Leute, in

#SE294-165

Österreich in die Mittelschule gekommen sind, haben wir verhältnismäßig gute geometrische und arithmetische Lehrbücher gehabt. Sie sind jetzt verschwunden. Ich habe mich vor ein paar Jahren in Wien in allen möglichen Antiquariaten herumgetrieben, um ältere geometrische Bücher zu bekommen, weil ich doch das wiederum einmal vor den physischen Augen haben wollte, was wir Jungen zum Beispiel in Wiener Neustadt zu unserer Freude erlebt haben: Wenn wir in die erste Klasse der Mittelschule gekommen sind, kamen am ersten Tag immer die Schüler der zweiten Klasse zu uns auf den Gang und schrien: Fialkowski, Fialkowski, morgen muß er bezahlt werden! - Das heißt, wir nahmen als Schüler der ersten Klasse das Geometriebuch von Fialkowski von den Schülern der zweiten Klasse und brachten ihnen am nächsten Tage das Geld. Solch einen «Fialkowski» habe ich wiederum aufgetrieben, und er hat mich sehr erfreut, weil er zeigt, daß man in dieser älteren Tradition eigentlich viel besser Geometriebücher für die Schulen schreiben konnte als später. Denn die heutigen Bücher, die zum Ersatz gekommen sind, die sind eigentlich schon ganz greulich. Gerade auf dem Gebiete des arithmetischen, des geometrischen Unterrichts ist es schlimm. - Aber wenn man noch ein klein wenig zurückdenkt und die Generationen nimmt, die vor uns waren und die wir noch vor uns gehabt haben, dann gab es damals noch bessere Lehrbücher. Die waren fast alle hervorgegangen aus der Schule der österreichischen Benediktiner. Es waren die Benediktiner, welche die mathematischen und die geometrischen Bücher geschrieben haben, und die waren sehr gut, weil die Benediktiner derjenige katholische Orden sind, der sehr darauf sieht, daß seine Mitglieder einen guten geometrischen und mathematischen Unterricht haben. Es ist im allgemeinen Benediktinergesinnung, daß es eigentlich ein Unsinn ist, wenn einer auf die Kanzel steigt und zum Volke redet, ohne daß er die Geometrie und Mathematik kennt.

Dieses Einheitsideal, das die menschliche Seele erfüllt, das muß den Unterricht durchpulsen. Es muß etwas von der gesamten Welt in jedem Berufe leben. Und insbesondere von den Gegensätzen des Berufes, von dem, was man in seinem Berufe glaubt fast gar nicht anwenden zu können, muß etwas drinnenstecken. Man muß sich mit dem beschäftigen,

#SE294-166

was gleichsam das Entgegengesetzte des eigenen Berufes ist. Dazu wird man aber nur die Sehnsucht erhalten, wenn man so unterrichtet wird, wie ich es jetzt angedeutet habe.

Es ist ja gerade in der Zeit, in welcher der Materialismus sich ganz ausgebreitet hat, im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, dieser Materialismus auch in die Didaktik in so hohem Grade eingedrungen, daß man die Spezialisierung für sehr wichtig hielt. Glauben Sie nicht, daß es idealistisch auf das Kind wirkt, wenn Sie es vermeiden, ihm den Unterrichtsstoff in seiner Beziehung auf das praktische Leben zu zeigen in den letzten Jahren seines Volksschullebens, in den ersten Jahren seines Mittelschullebens. Glauben Sie nicht, daß das Kind für das spätere Leben idealistischer wird, wenn Sie es in diesen Jahren Aufsätze machen lassen über allerlei sentimentales Welttempfinden, über die Gutmütigkeit des Lammes, über die Wildheit des Löwen und dergleichen, über die gottdurchwirkte Natur. Sie wirken nicht dadurch idealistisch auf das Kind. Sie wirken tatsächlich viel besser für die Pflege auch des Idealismus in dem Kinde, wenn Sie nicht so direkt, so brutal direkt auf diesen Idealismus losgehen. Wodurch sind denn eigentlich die Menschen in der neueren Zeit so irreligiös geworden? Einfach aus dem Grunde, weil viel zu sentimental und abstrakt gepredigt wird. Deshalb sind die Menschen so irreligiös geworden, weil die Kirche so wenig die göttlichen Gebote beachtet. Zum Beispiel gibt es doch ein Gebot: «Du sollst den Namen des Herrn, deines Gottes, nicht eitel aussprechen.» Wenn man das beobachtet und nicht nach jedem fünften Satz den Namen Jesus Christus nennt, oder von göttlicher Weltordnung spricht, dann bekommt man gleich Vorwürfe von seiten der sogenannten kirchlich gesinnten Menschen, von denen, die am liebsten hören möchten, daß man in jedem Satz Jesus Christus und Gott sagt. Jenes scheue Durchsetztseinlassen von göttlichem Innesein, das sogar vermeidet Herr, Herr! immer auf den Lippen zu führen, das wird heute gerade in kirchlich gesinnten Kreisen nicht als religiöse Gesinnung angesehen. Und wenn dann das, was an die Menschheit herangebracht wird, von diesem scheuwirksamen Göttlichen durchsetzt wird, das man nicht sentimental auf den Lippen trägt, dann hört man heute, durch eine falsche Erziehung bewirkt, von allen Seiten: Ja, der sollte viel mehr vom Christentum

#SE294-167

und dergleichen sprechen. - Das, was ich hier andeute, muß auch schon durchaus im Unterricht berücksichtigt werden, indem man dasjenige weniger ins Sentimentale zerrt, was vom Kinde gerade im 13., 14., 15. Lebensjahre gelernt wird, sondern indem man das, was vom Kinde gelernt wird, mehr in die Linie des praktischen Lebens hinein-führt. So sollte im Grunde genommen kein Kind das 15. Jahr erreichen, ohne daß ihm der Rechenunterricht in die Kenntnisse der Regeln wenigstens der einfachsten Buchführungsformen übergeführt worden ist. Und so sollten die Grundsätze der Grammatik und der Sprachlehre in diesen Jahren weniger in jene Aufsatzform eingeführt werden, die gewissermaßen das menschliche Innenleben überall wie durchspült von Gerstenschleimsaft darstellt - denn das sind meistens die Aufsätze, die man die Kinder pflegen läßt in diesem 13. bis 16. Jahre, so als besseren Aufuß von dem, was beim Dämmerchoppen und in den Kaffeeklatschgesellschaften als Geist herrscht -, es sollte vielmehr darauf gesehen werden, daß die Sprachlehre einläuft in den geschäftlichen Aufsatz, in den Geschäftsbrief. Und kein Kind sollte das 15. Jahr überschritten haben, ohne durchgegangen zu sein durch das Stadium, Musterbeispiele von praktischen Geschäftsbriefen geschrieben zu haben. Sagen Sie nicht, das kann das Kind ja auch später noch lernen. Gewiß, unter Überwindung von furchtbaren Hindernissen

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

kann man es auch später lernen, aber eben nur unter dieser Überwindung von Hindernissen. Sie erweisen dem Kinde eine große Wohltat, wenn Sie es lehren, seine grammatischen Kenntnisse, seine Sprachkenntnisse in geschäftliche Aufsätze, in Geschäftsbriefe einfließen zu lassen. In unserer Zeit sollte es eigentlich keinen Menschen geben, der nicht einen ordentlichen Geschäftsbrief einmal schreiben gelernt hat. Gewiß, er wird es vielleicht im späteren Leben nicht anzuwenden brauchen, aber es sollte doch keinen Menschen geben, der nicht einmal dazu angehalten worden ist, einen ordentlichen Geschäftsbrief zu schreiben. Hat man das Kind vorzugsweise mit sentimentalem Idealismus übersättigt im 13. bis 15. Jahr, so wird ihm später der Idealismus zum Ekel, und es wird ein materialistischer Mensch. Führt man das Kind in diesen Jahren schon in die Praxis des Lebens ein, dann behält das Kind auch ein gesundes Verhältnis zu den idealistischen Bedürfnissen der Seele, die nur dann

#SE294-168

ausgelöscht werden können, wenn man ihnen in früher Jugend auf eine unsinnige Weise frönt.

Das ist außerordentlich wichtig, und in dieser Beziehung wären sogar gewisse Außerlichkeiten in der Gliederung des Unterrichts von einer großen Bedeutung. Wir werden ja mit Bezug auf die Unterweisung im Religionsunterricht Kompromisse schließen müssen, das wissen Sie. Dadurch wird in unseren übrigen Unterricht dasjenige nicht her-einfließen können, was einmal den Unterricht als religiöses Element wird durchseelen können. Daß wir solche Kompromisse schließen müssen, rührt ja davon her, daß eben die Religionsgesellschaften sich heute in einer kulturfeindlichen Weise zur Welt stellen. Aber es könnte heute schon, wenn die Religionsgesellschaften ebenso von sich aus Kompromisse mit uns schließen würden, von seiten dieses in den übrigen Unterricht hineingepferchten Religionsunterrichts manches geleistet werden. Wenn zum Beispiel der Religionslehrer sich herbeiließe, ab und zu etwas herauszugreifen aus dem Gebiete des andern Unterrichts, wenn er zum Beispiel, eingestreut in den Religionsunterricht, dem Kinde die Dampfmaschine erklären würde, indem er an irgend etwas anknüpfte, etwas Astronomisches oder irgend etwas ganz Weltliches und dergleichen, so würde einfach die Tatsache, daß das der Religionslehrer tut, eine ungeheure Bedeutung für das Bewußtsein der heranwachsenden Kinder haben. Ich sage Ihnen diesen extremen Fall aus dem Grunde, weil im übrigen Unterricht dasjenige wird beachtet werden müssen, was ja auf dem eben gekennzeichneten Gebiete wenig beachtet werden kann. Wir werden nicht pedantisch daran denken dürfen: Jetzt lehrst du Geographie, jetzt Geschichte und kümmerst dich gar nicht um alles andere. - Nein, wir werden schauen, wenn wir dem Kinde erklären, daß das Wort Sofa während der Kreuzzüge aus dem Orient gekommen ist, daß wir dann etwas über den Fabrikationsprozeß des Sofas überhaupt im geschichtlichen Unterricht einfügen. Wir werden dann zu andern Möbeln übergehen, die abendländischer sind, werden also aus dem sogenannten Lehrgegenstand etwas ganz anderes herausgreifen. Das wird namentlich methodisch-didaktisch von ungeheurer Wohltat für das heranwachsende Kind sein aus dem Grunde, weil das Übergehen von einem zum andern, so daß das eine aber mit dem

#SE294-169

andern zusammenhängt, das Allerwohlthätigste für die Entwicklung des Geistes und der Seele und sogar des Leibes ist. Denn man kann sagen: Ein Kind, dem im Geschichtsunterricht zu seiner Freude plötzlich von der Fabrikation des Sofas erzählt wird, und von da ausgehend vielleicht gesprochen wird von orientalischen Teppichmustern, aber alles das so, daß das Kind wirklich einen Überblick hat, das verdaut besser als ein Kind, das einfach nach der französischen Stunde eine Geometriestunde bekommt. Es wird auch leiblich gesünder sein. Wir können so den Unterricht innerlich hygienisch gut gestalten. Jetzt haben ja ohnehin die meisten Menschen allerlei Verdauungsstörungen, Störungen des Leibes, die vielfach von unserem unnatürlichen Unterrichten herrühren, weil wir uns mit unserem Unterrichten nicht anpassen können dem, was das Leben fordert. Am schlimmsten sind ja die höheren Töchterschulen eingerichtet in dieser Hinsicht. Und wenn einmal jemand kulturhistorisch den Zusammenhang der Frauenkrankheiten mit der Didaktik des höheren Töchterschulwesens studieren wird, dann wird das ein ganz interessantes Kapitel werden. Man muß nur heute die Gedanken auf so etwas lenken, damit durch das Vermeiden von vielem, was gerade in der letzten Epoche heraufgekommen ist, Gesundung auf diesem Gebiete eintritt. Vor allen Dingen muß man wissen, daß der Mensch ein kompliziertes Wesen ist, und daß dasjenige, was man in ihm pflegen will, vielfach erst vorbereitet werden muß.

Wollen Sie Kinder mit Interesse um sich scharen, um ihnen, religiös durchdrungen, von der Herrlichkeit der göttlichen Kräfte in der Welt zu sprechen, dann werden Sie, wenn Sie dies einfach zu Kindern tun, die von da oder dort ungewählt herkommen, so sprechen, daß es bei einem Ohr herein-, beim andern herausgeht und gar nicht ans Gefühl dringt. Wenn Sie Kinder, nachdem sie vormittags einen Geschäftsbrief geschrieben haben, nachmittags mit dem, was durch den Geschäftsbrief in dem Unterbewußtsein entstanden ist, wieder bekommen und ihnen religiöse Begriffe beibringen wollen, dann werden Sie Glück dabei haben, denn Sie haben dann selbst diejenige Stimmung erzeugt, die ihren Gegenpol haben will. Wahrhaftig nicht aus irgendeinem abstrakten didaktischen Gesichtspunkte werden solche Dinge vor Sie hingetragen,

#SE294-170

sondern weil sie von ungeheurer Wichtigkeit sind für das Leben. Ich möchte wissen, wer heute im Leben draußen es nicht erfahren hat, wie viele unnötige Arbeit geleistet wird. Geschäftsleute werden einem heute immer wieder recht geben, wenn man sagt: Da ist einer in irgendeinem Geschäft angestellt; man beauftragt ihn, einen Geschäftsbrief zu schreiben zu irgendeiner verwandten Branche oder zu Leuten, die die Sache vertreiben sollen. Er schreibt einen Brief, es kommt ein Brief zurück; dann muß man wieder einen andern Brief schreiben, es kommt wieder einer zurück und so fort. Das ist gerade im Geschäftsleben heute sehr eingerissen, daß auf diese Weise Zeit vergeudet wird. Es ist durchaus so, daß auf diese Weise ungeheuer unökonomisch in unserem öffentlichen Leben verfahren wird. Das kann man auch fühlen. Denn wenn man heute einfach mit gewöhnlichem gesundem Menschenverstand in einem Geschäft ein Kopierbuch in die Hand nimmt, so steht man wirklich Qualen aus. Nicht etwa deshalb, weil man abgeneigt ist, die Rede-formen und Interessen, die darinnen spielen, etwa sympathisch zu finden, sondern man empfindet Qualen, weil die Dinge so unpraktisch wie möglich niedergeschrieben sind, weil eigentlich dieses Kopierbuch mindestens auf ein Viertel reduziert werden könnte. Und das rührt lediglich davon her, daß der Unterricht im letzten Volksschuljahr nicht in der entsprechenden Weise eingerichtet ist. Denn das kann einfach nicht ohne fast unüberwindliche Schwierigkeiten für die späteren Lebensalter nachgeholt werden. Sie können nicht einmal in der Fortbildungsschule nachholen, was in dieser Zeit versäumt worden ist, weil eben die Kräfte, die sich da entwickeln, versanden und später nicht mehr so vorhanden sind. Mit diesen Kräften hat man zu rechnen, wenn man bei jemand darauf zählen will, daß er nicht nur äußerlich mit halben Gedanken einen Brief zusammenschustert, sondern daß er bei der Sache ist und mit Umsicht und Übersicht einen solchen Brief formuliert.

Kommt es bei der ersten Epoche, wenn das Kind zur Schule kommt, bis zum 9. Jahr vorzüglich darauf an, daß wir drinnenstecken in der Menschennatur und ganz aus dieser heraus erziehen und unterrichten, so kommt es vom 13. bis 15. Jahr für die Gestaltung des Lehrplans darauf an, daß wir als Lehrende und Unterrichtende im Leben stecken,

#SE294-171

daß wir Interesse und Sympathie haben mit dem Leben, daß wir aus dem Leben heraus unterrichten. Das alles mußte ich Ihnen sagen, bevor ich Ihnen dann den Ideallehrplan zusammenstellen und zum Vergleichen dieses Ideallehrplanes mit den Lehrplänen übergehen werde, die in Ihren Unterricht auch hineinspielen werden, weil wir ja überall umgeben sind von der äußeren Welt und ihrer Gestaltung.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

DREIZEHNTER VORTRAG

Stuttgart, 4. September 1919

#TX

Sie haben gesehen, daß wir uns in diesen Vorträgen, die methodisch-didaktischer Natur sind, allmählich der Einsicht genähert haben, die uns den eigentlichen Lehrplan geben soll. Nun habe ich Ihnen schon verschiedentlich erzählt, daß wir ja mit Bezug auf dasjenige, was wir in unserer Schule aufnehmen und wie wir es aufnehmen, Kompromisse schließen müssen mit dem, was heute schon einmal da ist. Denn wir können ja vorläufig nicht zu der Waldorfschule hinzu auch die übrige soziale Welt schaffen, in welche diese Waldorfschule eigentlich hinein-gehört. Und so wird aus dieser umliegenden sozialen Welt heraus dasjenige strahlen, was uns auch den eventuellen Idealehrplan der Waldorfschule immerfort durchkreuzen wird. Aber wir werden doch nur dann gute Lehrer in der Waldorfschule sein, wenn wir die Beziehungen kennen zwischen dem Idealehrplan und dem, was unser Lehrplan zunächst noch sein muß wegen des Einflusses der äußeren sozialen Welt. Da werden sich uns gleich im Anfang der Volksschulzeit die bedeutsamsten Schwierigkeiten bei den Schülern, den Kindern ergeben, auf die wir daher zuerst hinweisen müssen, bei den Schülern, den Kindern gleich im Anfang der Volksschulzeit und dann wiederum am Ende. Gleich am Anfang der Volksschulzeit werden sich ja die Schwierigkeiten ergeben, weil Lehrpläne der Außenwelt vorliegen. In diesen Lehrplänen werden allerlei Lehrziele verlangt, und wir werden es nicht riskieren können, daß unsere Kinder, wenn sie das 1., das 2. Schuljahr absolviert haben, noch nicht so dastehen wie die draußen erzogenen und unterrichteten Kinder. Wenn das 9. Lebensjahr erreicht ist, dann werden ja nach unserer Methode unsere Kinder viel besser dastehen, aber in den Zwischenzeiten könnte es sein, daß verlangt würde, sagen wir, unsere Kinder sollen am Ende des 1. Schuljahres irgendwie vor einer Kommission der Außenwelt zeigen, was sie können. Nun ist es für die Kinder nicht gut, daß sie gerade dasjenige können, was heute eine Kommission in der Außenwelt verlangt. Und unser Idealehrplan müßte eigentlich auf anderes hinarbeiten, als von einer solchen Kommission

#SE294-173

verlangt wird. So macht uns dasjenige, was von der Außenwelt diktiert ist, den Idealehrplan zum Teil zunichte. So ist es am Anfang unseres Unterrichts in der Waldorfschule; in den oberen Klassen der Waldorfschule haben wir es ja mit Kindern, mit Schülern zu tun, welche schon aus den äußeren Unterrichtsanstalten hereinkommen, welche also schon methodisch und didaktisch nicht so unterrichtet worden sind, wie sie unterrichtet werden sollten.

Der hauptsächlichste Fehler, der dem Unterricht zwischen dem 7. und 12. Jahr heute anhaftet, ist ja der, daß viel zu sehr intellektuell unterrichtet wird. Wenn auch immer gepredigt wird gegen das Intellektuelle, es wird viel zu sehr nach dem Intellekt hingearbeitet. Wir werden daher Kinder hereinbekommen, welche schon einen stark greisenhaften Zug in sich haben, welche viel mehr Greisenhaftes in sich haben, als Kinder im 13., 14. Jahr haben sollten. Daher kommt es ja auch, daß - wenn heute unsere Jugend selber reformatorisch auftritt, wie bei den Pfadfindern und ähnlichen Bewegungen, wo sie selber verlangt, wie sie erzogen und unterrichtet werden soll - sie dann die greulichsten Abstraktionen, das heißt Greisenhaftes zutage bringt. Und gerade indem unsere Jugend immer fordert, wie es die Wandervögel fordern, recht jugendlich unterrichtet zu werden, verlangt sie, nach greisenhaften Grundsätzen unterrichtet zu werden. Das erleben wir ja wirklich. Wir haben es selbst bei einer Kulturratssitzung recht anschaulich erlebt, wo solch ein junger Wandervogel oder Angehöriger einer Jugendbewegung aufgetreten ist. Er fing an, seine ganz langweiligen Abstraktionen abzulesen, wie nun die Jugend verlange, unterrichtet und erzogen zu werden. Das war einigen zu langweilig, weil es lauter Selbstverständlichkeiten waren, aber Selbstverständlichkeiten, die etwas an Altersschwäche litten. Da wurden die Zuhörer unruhig, und der junge Redner schleuderte in die Menge hinein: Ich konstatiere, daß heute das Alter die Jugend nicht versteht. - Bloß das lag aber vor, daß dieses halbe Kind zu stark greisenhaft war wegen einer quergegangenen Erziehung und eines quergegangenen Unterrichtes.

Das ist es, was besonders wiederum stark berücksichtigt werden muß bei den Kindern, die wir mit 12 bis 14 Jahren in die Schule bekommen und denen wir sozusagen vorläufig den letzten Schliff geben

#SE294-174

sollten. Am Anfang und am Ende der Schuljahre entstehen für uns die großen Fragen. Wir müssen so viel als möglich tun, um unserem Ideal-lehrplan gerecht zu werden, und wir müssen so viel als möglich tun, um die Kinder nicht dem heutigen Leben zu stark zu entfremden.

Nun tritt ja gerade im 1. Schuljahr im Lehrplan etwas sehr Verhängnisvolles zutage. Da wird verlangt, daß die Kinder schon das Ziel erreichen, möglichst viel lesen zu können, woneben sie wenig schreiben lernen. Das Schreiben wird gewissermaßen im Anfang erhalten, und das Lesen soll schon im 1. Schuljahr so weit gebracht werden, daß die Kinder wenigstens solche Lesestücke sowohl in deutscher wie in lateinischer Schrift lesen können, die schon mit ihnen zusammen gelesen oder vorgelesen worden sind. Aber immerhin in deutscher und lateinischer Schrift, während im Schreiben verhältnismäßig wenig verlangt wird. Wir würden, wenn wir idealiter erziehen könnten, selbstverständlich von den Formen, so wie wir das besprochen haben, ausgehen, und die Formen, die wir aber aus sich selbst entwickeln, die würden wir allmählich von dem Kinde in die Schreibbuchstaben umwandeln lassen. Wir werden das tun; wir werden uns nicht abhalten lassen, mit einem Zeichen- und Malunterricht zu beginnen und die Schreibbuchstaben aus diesem Zeichen- und Malunterricht herauszuholen, und wir werden erst dann zur Druckschrift übergehen. Wir werden, wenn das Kind gelernt hat, die geschriebenen Buchstaben zu erkennen, zur Druckschrift übergehen. Da werden wir einen Fehler machen, weil wir ja im 1. Schuljahr nicht die Zeit haben werden, beide Schriftarten, deutsche und lateinische Schrift, fertig herauszugestalten und dann noch deutsche und lateinische Schrift lesen zu lehren. Das würde das 1. Schuljahr zu sehr belasten. Daher werden wir den Weg vom malenden Zeichnen zum Deutschschreiben machen müssen, werden dann übergehen müssen von den deutschgeschriebenen Buchstaben zu deutschgedruckten Buchstaben im einfachen Lesen. Wir werden dann, ohne daß wir erst die lateinischen Buchstaben auch zeichnerisch erreicht haben, von der deutschen zur lateinischen Druckschrift übergehen. Das werden wir also als ein Kompromiß gestalten: Damit wir der wirklichen Pädagogik Rechnung tragen, werden wir das Schreiben aus dem Zeichnen entwickeln, aber, damit wir auf der andern Seite das Kind wiederum so weit

#SE294-175

bringen, wie es der Lehrplan verlangt, werden wir es auch zum elementaren Lesen der lateinischen Druckschrift bringen. Das wird also unsere Aufgabe bezüglich des Schreibens und Lesens sein.

Ich habe in diesen didaktischen Vorträgen schon darauf hingewiesen, daß, wenn wir die Formen der Buchstaben bis zu einem gewissen Grade entwickelt haben, wir schneller vorgehen müssen.

Dann müssen wir aber vor allen Dingen suchen, daß im 1. Schuljahr viel von dem getrieben wird, was einfaches Sprechen mit den Kindern ist. Wir lesen ihnen womöglich wenig vor, sondern bereiten uns so gut vor, daß wir ihnen alles, was wir an sie heranbringen wollen, erzählen können. Wir versuchen dann zu erreichen, daß die Kinder nach dem von uns Erzählten, Gehörten nacherzählen können. Wir verwenden aber nicht Lesestücke, die die Phantasie nicht anregen, sondern wir verwenden möglichst Lesestücke, die recht stark die Phantasie anregen, namentlich Märchenerzählungen. Möglichst viel Märchenerzählungen. Und wir versuchen, indem wir lange mit dem Kinde dieses Erzählen und Nacherzählen getrieben haben, es dann ein wenig dahin zu bringen, in kurzer Art Selbsterlebtes nachzuerzählen. Wir lassen uns zum Beispiel irgend etwas, was das Kind gern selbst erzählt, von dem Kinde erzählen. Bei all diesem

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Erzählen, Nacherzählen, Erzählen von Selbsterlebtem entwickeln wir ohne Pedanterie die Überleitung des Dialekts in die gebildete Umgangssprache, indem wir einfach die Fehler, die das Kind macht - zuerst macht es ja lauter Fehler, nachher wohl immer weniger -, korrigieren. Wir entwickeln beim Kind im Erzählen und im Nacherzählen den Übergang von dem Sprechen des Dialektes zur gebildeten Umgangssprache. Das können wir machen, und trotzdem wird das Kind am Ende des 1. Schuljahres das Lehrziel erreicht haben, das heute von ihm verlangt wird.

Dann müssen wir allerdings etwas einfügen, was im allerersten Schuljahre am besten doch wegbliebe und was etwas das kindliche Gemüt Belastendes ist: wir müssen dem Kinde beibringen, was ein Selbstlaut und was ein Mitlaut ist. Wenn wir dem idealen Lehrplan folgen könnten, würden wir das im 1. Schuljahre noch nicht tun. Aber dann könnte irgendein Inspektor am Ende des 1. Schuljahres kommen und das Kind fragen, was ein i ist und was ein list und das Kind wüßte

#SE294-176

nicht, daß das eine ein Selbstlauter, das andere ein Mitlauter ist. Und man würde uns sagen: Nun ja, dies Nichtwissen ist das Ergebnis der Anthroposophie. - Deshalb müssen wir dafür sorgen, daß das Kind Selbstlaute von Mitlauten unterscheiden kann. Wir müssen auch dem Kinde beibringen, was ein Hauptwort ist, was ein Artikel ist. Und nun kommen wir in eine rechte Kalamität hinein. Denn wir sollten nach dem hiesigen Lehrplan die deutschen Ausdrücke gebrauchen und nicht Artikel sagen. Da müssen wir zu dem Kinde nach der hiesigen Vorschrift statt Artikel Geschlechtswort sagen, und da kommt man ja natürlich in eine Kalamität hinein. Besser wäre es, wenn man da nicht pedantisch wäre und das Wort Artikel beibehalten könnte. Nun habe ich Ihnen ja schon Andeutungen darüber gemacht, wie man für das Kind Hauptwort von Eigenschaftswort unterscheidet, indem man das Kind anleitet zu sehen, wie das Hauptwort sich bezieht auf das, was draußen im Raum steht, für sich steht. Man muß da versuchen, dem Kinde zu sagen: Sieh einmal - Baum! Baum ist etwas, was im Raume stehen bleibt. Aber schau dir einen Baum im Winter an, schau dir einen Baum im Frühling an, und schau dir ihn im Sommer an. Der Baum ist immer da, aber er schaut anders aus im Winter, anders im Sommer, anders im Frühling. Wir sagen im Winter: Er ist braun. Wir sagen im Frühling: Er ist grün. Wir sagen im Sommer: Er ist bunt. Das sind seine Eigenschaften. - So bringen wir dem Kinde zuerst den Unterschied zwischen dem Bestehenbleibenden und den wechselnden Eigenschaften bei und sagen ihm dann: Wenn wir ein Wort brauchen für das Bestehen-bleibende, ist es ein Hauptwort, wenn wir ein Wort brauchen für das, was an dem Bestehenbleibenden wechselt, ist es ein Eigenschaftswort. -Dann bringen wir dem Kinde den Begriff der Tätigkeit bei. Setz dich einmal auf deinen Stuhl. Du bist ein braves Kind. Brav ist ein Eigenschaftswort. Aber jetzt steh auf und laufe. Da tust du etwas. Das ist eine Tätigkeit. Diese Tätigkeit bezeichnen wir durch ein Tätigkeitswort. - Wir versuchen also, das Kind an die Sache heranzubringen, und dann gehen wir von der Sache zu den Worten über. Auf diese Weise werden wir, ohne zuviel Schaden anzurichten, dem Kinde beibringen können, was ein Hauptwort, ein Artikel, ein Eigenschaftswort, ein Zeitwort ist. Zu verstehen, was ein Artikel ist, das ist ja am allerschwierigsten,

#SE294-177

weil das Kind noch nicht recht die Beziehung des Artikels zum Hauptwort einsehen kann. Da werden wir ziemlich im Abstrakten herumplätschern, wenn wir dem Kinde beibringen wollen, was ein Artikel ist. Aber es muß es eben lernen. Und es ist viel besser, da im Abstrakten herumzuplättern, weil es ohnedies etwas Unnatürliches ist, als allerlei künstliche Methoden auszusinnen, um auch den Artikel in seiner Bedeutung und Wesenheit dem Kinde klarzumachen, was ja unmöglich ist.

Kurz, es wird für uns schon gut sein, wenn wir mit vollem Bewußtsein unterrichten, daß wir etwas Neues in den Unterricht hineinbringen. Dazu wird sich uns im 1. Schuljahre reichlich Gelegenheit bieten. Noch in das 2. Schuljahre wird vieles in dieser Beziehung hineinspuken. Wir werden aber im 1. Schuljahre viel darin haben, was eine große Wohltat für das heranwachsende Kind ist. Wir werden im 1. Schuljahre nicht nur das Schreiben darin haben, sondern ein elementares, primitives Malen und Zeichnen, denn davon gehen wir ja behufs des Schreibunterrichts aus. Wir werden im 1. Schuljahre nicht bloß das Singen drin haben, sondern auch ein elementares Erlernen des Musikalischen am Instrument. Wir werden das Kind von Anfang an nicht nur singen lassen, sondern es zum Instrument hinführen. Das wird wiederum eine große Wohltat für das Kind sein. Wir werden ihm die ersten Elemente des Hörens von Tonzusammenhängen beibringen. Und wir werden versuchen, das Gleichgewicht zu halten zwischen dem Hervorbringen des Musikalischen durch den Gesang von innen und dem Hören des Tonlichen von außen oder dem Erzeugen des Tonlichen durch das Instrument.

Diese Dinge, das malende Zeichnen, das zeichnende Malen, das Sich-Hineinfinden in das Musikalische, das wird uns besonders für das 1. Schuljahre ein wunderbares Element der Willensbildung abgeben können, jener Willensbildung, die der heutigen Schule fast ganz fern-liegt. Und führen wir dann für die Knirpse auch noch das gewöhnliche Turnen über in die Eurythmie. dann werden wir die Willensbildung ganz besonders fördern.

Es ist mir hier ein Lehrplan für das 1. Schuljahre vorgelegt worden. Der enthält:

#SE294-178

Religion in 2 Stunden

Deutsch in 11 Stunden

Schreiben, da ist keine Stundenzahl angegeben, aber das

Schreiben wird eben im Deutschunterricht ausführlich

gelehrt, dann

Heimatkunde 2 Stunden

Rechnen 4 Stunden

Singen und Turnen zusammen 1 Stunde wöchentlich.

Das werden wir nicht tun, denn da würden wir zu stark gegen das Wohl des heranwachsenden Kindes sündigen. Sondern wir werden, so gut wir nur können, das Gesanglich-Musikalische und das Turnerisch-Eurythmische auf den Nachmittag verlegen, das andere auf den Vormittag verlegen, und wir werden - in mäßiger Weise allerdings, bis wir fühlen sollten, es ist zuviel - das Gesanglich-Musikalische und Turnerisch-Eurythmische mit den Kindern nachmittags üben. Denn 1 Stunde wöchentlich dazu zu verwenden, ist geradezu eine Lächerlichkeit. Das beweist Ihnen schon, daß der ganze Unterricht aufs Intellektuelle hin dressiert ist.

Man hat es ja heute im 1. Elementarschuljahre mit sechsjährigen Kindern zu tun oder mit solchen, die höchstens ein paar Monate nach dem 6. Jahr sind. Mit solchen Kindern kann man ganz gut die Elemente des Zeichnerisch-Malerischen, des Musikalischen treiben und auch ganz gut Turnen und Eurythmie treiben; aber wenn man mit ihnen im heutigen Stile Religion treibt, dann erteilt man ihnen überhaupt keinen Religionsunterricht, sondern lediglich einen Gedächtnisunterricht, und das ist noch das Gute dabei. Denn es ist einfach unsinnig, zu dem sechs-bis siebenjährigen Kinde von den Begriffen zu sprechen, die in der Religion eine Rolle spielen. Das kann es nur seinem Gedächtnis ein-prägen. Das Gedächtnispflegen ist ja ganz gut, aber man muß sich dessen bewußt sein, daß man da eigentlich mit allerlei an das Kind herantritt, wofür es in dieser Zeit nicht das allergeringste Verständnis hat.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Ein anderes noch, was hier schon für das erste Schuljahr steht, wird uns veranlassen, mindestens im praktischen Unterricht eine andere Ansicht darüber zu gewinnen, als man gewöhnlich hat. Im 2. Schuljahr tritt es ja dann noch in einer besonderen Weise auf, sogar als ein besonderer

#SE294-179

Unterrichtsgegenstand: das ist das Schönschreiben. Wir werden, indem wir das Schreiben aus dem malenden Zeichnen herausholen, doch gar nicht nötig haben, bei dem Kinde extra zu pflegen das Häßlichschreiben und das Schönschreiben. Wir werden uns bemühen, zwischen dem Häßlichschreiben und dem Schönschreiben keinen Unterschied zu machen und allen Schreibunterricht so zu gestalten - und das werden wir trotz des äußeren Lehrplanes können -, daß das Kind immer schön schreibt, so schön, als es notwendig ist, daß es niemals den Unterschied macht zwischen Schönschreiben und Häßlichschreiben. Und wenn wir uns bemühen, dem Kinde ziemlich lange zu erzählen und es nacherzählen zu lassen und uns dabei auch bemühen, richtig zu sprechen, dann werden wir das Rechtschreiben auch nur korrigierend zunächst zu treiben brauchen. Wir werden also auch nicht das Recht-schreiben und Unrechtschreiben als zwei besondere Strömungen des Schreibenlernens anzuführen brauchen.

Sehen Sie, in dieser Beziehung müssen wir natürlich sehr auf uns selber achten. Uns Österreichern ist das beim Unterricht eine ganz besondere Schwierigkeit. Denn in Österreich gab es außer den zwei Sprachen, dem Dialekt und der gebildeten Umgangssprache, noch eine dritte. Das war die besondere österreichische Schulsprache. Da sprach man alle langen Vokale kurz und alle kurzen Vokale lang, und während man im Dialekt richtig sagt «d'Sun», sagt die österreichische Schulsprache nicht etwa die Sonne, sondern «die Sohne», und das gewöhnt man sich unwillkürlich an. Man fällt immer wieder zurück wie die Katze auf die Pfoten. Aber auch für den Lehrer hat es etwas sehr Störendes. Immer mehr gerät man in dieses Übel hinein, je weiter man von Nord nach Süd kommt. In Südösterreich grassiert das Übel am allerstärksten. Der Dialekt sagt ganz richtig «der Suu»; die Schulsprache lehrt uns sagen «der Son». So daß man sagt «der Son», für den Knaben und «die Sohne» für das, was am Himmel scheint. Das ist nur das alleräußerste Extrem. Aber wenn wir uns bemühen, im Erzählen alles wirklich Lange lang und alles Kurze kurz, alles Scharfe scharf, alles Gedehte gedehnt, alles Weiche weich zu halten und beim Kinde wieder achten und fortwährend korrigieren, daß es richtig spricht, dann werden wir ihm die Vorbedingungen auch für ein richtiges

#SE294-180

Schreiben schaffen. Im 1. Schuljahr brauchen wir uns nicht viel mehr als die richtigen Vorbedingungen dazu zu schaffen. So können wir - wir brauchen das Kind noch nicht Dehnungen und Schärfungen schreiben zu lassen, weil das ja auch der Schulplan gestattet - in bezug auf die Rechtschreibung möglichst lange beim bloßen Sprechen bleiben und erst zu allerletzt das Schreiben in das Rechtschreiben einlaufen lassen. Das ist so etwas, was wir beachten müssen, wenn es sich darum handelt, die Kinder richtig zu behandeln, die im Anfang ihrer Schulzeit stehen.

Die Kinder, die am Ende ihrer Schulzeit stehen, die dreizehn- bis vierzehnjährigen, die bekommen wir intellektualistisch verbildet. Es ist zuviel bei dem Unterricht auf ihre Intellektualität Rücksicht genommen worden. Sie haben viel zu wenig die Wohltat der Willens- und Gemütsbildung erfahren. Daher werden wir, was sie zu wenig erfahren haben, gerade in diesen letzten Jahren nachholen müssen. Wir werden daher bei jeder Gelegenheit den Versuch machen müssen, Wille und Gemüt in das bloß Intellektuelle hineinzubringen, indem wir vieles, was die Kinder rein intellektuell aufgenommen haben, dann in dieser Zeit noch in ein solches umwandeln, das sich an den Willen und ans Gemüt richtet. Wir können unter allen Umständen annehmen, daß die Kinder, die wir da in diesem Jahre bekommen, zum Beispiel den pythagoräischen Lehrsatz falsch gelernt haben, daß sie ihn nicht in der richtigen Weise gelernt haben, wie wir das besprochen haben. Es fragt sich, wie wir uns da helfen, so daß wir gewissermaßen nicht nur das geben, was das Kind nicht erhalten hat, sondern daß wir ihm noch mehr geben, so daß gewisse Kräfte, die schon abgetrocknet und abgedorrt sind, wieder belebt werden, soweit sie wieder belebt werden können. Daher versuchen wir zum Beispiel dem Kinde noch einmal den pythagoräischen Lehrsatz ins Gedächtnis zurückzurufen. Wir sagen:

Du hast ihn gelernt. Sage mir, wie heißt er? - Sieh einmal, du hast mir jetzt den pythagoräischen Lehrsatz gesagt: das Quadrat der Hypotenuse ist gleich der Summe der Quadrate über den zwei Katheten. - Aber es ist ganz gewiß seelisch in dem Kinde das nicht darin, was von dem Erlernen dieses pythagoräischen Lehrsatzes darin sein sollte. Daher tue ich ein übriges. Ich mache ihm nicht nur die Sache anschaulich, sondern ich mache ihm die Anschauung auch noch genetisch. Ich lasse

#SE294-181

ihm die Anschauung auf eine ganz besondere Weise entstehen. Ich sage:

Kommt einmal, drei von euch, heraus. Der erste überdeckt diese Fläche hier mit der Kreide: gebt acht, daß er nur so viel Kreide verwendet, als notwendig ist, um die Fläche mit Kreide zu bedecken. Der zweite bedeckt diese Fläche mit Kreide, er nimmt ein anderes Kreidestück; der dritte diese, wiederum mit einem andern Kreidestück. - Und jetzt sage ich dem Jungen oder dem Mädchen, welches das Hypotenusenquadrat bedeckt hat: Sieh einmal, du hast gerade so viel Kreide gebraucht wie die beiden andern zusammen. Du hast auf das Quadrat so viel draufgeschmiert, wie die beiden zusammen, weil das Quadrat der Hypotenuse gleich ist der Summe der Quadrate der Katheten. - Ich lasse ihm also die Anschauung entstehen durch den Kreideverbrauch. Da legt es sich mit der Seele noch tiefer hinein, wenn es auch noch daran denkt, daß da von der Kreide etwas abgeschunden ist, was nicht mehr an der Kreide ist, was jetzt da auf der Tafel ist. Und jetzt gehe ich noch dazu über, zu sagen: Sieh einmal, ich teile die Quadrate ab, das eine in 16 Quadrate, das andere in 9 Quadrate, das andere in 25. In die Mitte von jedem Quadrat stelle ich jetzt einen von euch hinein,

#Bild s. 181

#SE294-182

und ihr denkt euch, das ist ein Acker und ihr müßt den Acker umgraben. - Die Kinder, welche die 25 kleinen Quadrate auf dieser Fläche bearbeitet haben, haben dann gerade so viel gearbeitet wie die in der Fläche mit 16 Quadraten und die in der Fläche mit 9 Quadraten zusammen. Aber durch eure Arbeit ist das Quadrat über der Hypotenuse umgegraben worden; durch eure Arbeit das über der einen Kathete, und durch eure Arbeit das über der andern Kathete. - So verbinde ich mit dem pythagoräischen Lehrsatz etwas, was wollend ist in dem Kinde, was wenigstens die Vorstellung hervorruft, daß es mit seinem Willen sinnvoll in der äußeren Welt drinnensteht, und ich belebe ihm das, was ziemlich unlebendig in seinen Schädel hineingekommen ist.

Nehmen wir nun an, das Kind habe schon Lateinisch, Griechisch gelernt. Jetzt versuche ich, die Kinder dahin zu bringen, daß sie nicht nur lateinisch und griechisch sprechen, sondern daß sie sich auch anhören, methodisch sich anhören, wenn der eine lateinisch, der andere griechisch spricht. Und ich versuche, ihnen anschaulich, lebendig zu machen, welches der Unterschied ist im Leben des Griechischen und im Leben des Lateinischen. Das würde ich bei dem gewöhnlichen Unterricht nicht brauchen, denn das ergibt sich von selbst im Ideallehrplan. Aber bei den Kindern, die wir bekommen, brauchen wir das, weil das Kind fühlen soll: Wenn es griechisch spricht, so spricht es eigentlich nur mit dem Kehlkopf und der Brust; wenn es lateinisch spricht, so tönt immer etwas mit vom ganzen Menschen. Darauf muß ich das Kind aufmerksam machen. Ich werde dann auch das Kind aufmerksam machen auf das Lebendige, wenn es französisch spricht, das dem Lateinischen sehr ähnlich ist. Wenn es englisch spricht, spuckt es die Buchstaben fast aus; da ist die Brust weniger daran beteiligt als beim Französischsprechen, da wird viel, viel abgeworfen. Es werden namentlich manche Silben geradezu ausgespuckt, bevor sie vollständig wirken. Sie brauchen den Kindern nicht zu sagen ausgespuckt, aber Sie werden ihm

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

begreiflich machen, wie das Wort gegen sein Ende hin erstirbt gerade in der englischen Sprache. So werden Sie versuchen, das artikulierende Element besonders scharf hineinzubringen in den Sprachunterricht für die Kinder im 13., 14. Lebensjahr, die Sie übernommen haben aus der gegenwärtigen Schule.

VIERZEHNTER VORTRAG

Stuttgart, 5. September 1919

#TX

Wenn Sie zurückblicken würden auf die Lehrpläne, die noch vor verhältnismäßig kurzer Zeit, vor sechs oder fünf Jahrzehnten ausgegeben worden sind, dann würden Sie sehen, daß diese Lehrpläne verhältnismäßig kurz waren. Es wurde in ein paar kurzen Sätzen dasjenige angegeben, was in jedem Schuljahr für den einen oder andern Unterrichtsgegenstand getan werden sollte. Höchstens 2, 3, 4 Seiten waren die Lehrpläne lang, alles übrige überließ man in jener Zeit dem pädagogisch-didaktischen Unterricht selbst, der aus eigenen Voraussetzungen und aus eigenen Kräften heraus in den Lehrern anregen wolke, was sie mit den Lehrplänen zu tun hatten. Heute ist das anders geworden. Heute ist der Lehrplan für die höhere Schule schon zu einem Buch angeschwollen, wo oben «Amtsblatt» steht. Und in diesem Buche findet sich nicht nur eine Angabe desjenigen, was verlangt wird, sondern es finden sich auch allerlei Anweisungen, wie man es in der Schule machen soll. Das heißt, man war in den letzten Jahrzehnten auf dem Wege dahin, die Pädagogik aufsaugen zu lassen von der Staatsgesetzgebung. Und vielleicht ist es ein Ideal manches Gesetzgebers, nach und nach alles dasjenige, was in den alten Literaturwerken über Pädagogik gestanden hat, als «Amtsblatt-Publikationen», als «Verordnungen» auszugeben. Die sozialistischen Führer haben im Unterbewußtsein ganz entschieden dieses Bestreben - wenn sie sich auch heute noch schämen, das ganz offen zu sagen, es sitzt doch in ihrem Unterbewußtsein drinnen -, sie haben das Ideal, dasjenige in Verordnungen einzuklammern, was noch vor verhältnismäßig kurzer Zeit freies Geistesgut auch auf dem Gebiete der Pädagogik war.

Aus diesem Grunde muß es sein, daß wir hier, die wir das Erziehungs- und Unterrichtswesen bewahren wollen vor ihrem Leninischen Untergang, der auch Mitteleuropa ergreifen könnte, uns dem Verstehen des Lehrplans ganz anders nähern müssen, als heute der gewöhnliche Lehrer sich dem «Amtsblatt» nähert, das er schon mit ernster Miene in den Zeiten der Monarchie und in den Zeiten des gewöhnlichen,

#SE294-184

demokratischen Parlamentarismus angeschaut hat, das er aber mit ganz besonderen Gehorsamkeitsgefühlen anschauen wird, wenn es ihm von seinen Diktatoren eingegeben wird ins Haus geschickt wird. Das, was im Sozialismus als Tyrannis liegen kann, das würde man ganz besonders zu spüren bekommen auf dem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens. Wir mußten uns also in einer ganz andern Weise auch dem Lehrplan nähern. Das heißt, wir mußten uns diesem Lehrplan so nähern, daß wir uns in die Lage versetzen, ihn eigentlich in jedem Augenblick uns selber zu bilden, so daß wir ablesen lernen dem 7., 8., 9., 10. Jahre und so weiter, was wir in diesen Jahren zu treiben haben. Wir werden uns morgen den Ideallehrplan und dann den Lehrplan, wie er einmal jetzt in den äußeren Schulen Mitteleuropas üblich ist, nebeneinanderstellen. Aber wir werden uns gründlich zu diesem Ab-schlusse vorbereitet haben, wenn wir alles das wirklich gefühlsmäßig in uns aufgenommen haben, was wir auf dem Wege zur Lehrplan-erkenntnis aufnehmen sollten.

Da ist auch noch etwas außerordentlich wichtig, was heute in der offiziellen Pädagogik ziemlich falsch beurteilt wird. Ich habe die vorherige Stunde gerade damit geschlossen, daß ich von der Moral der Pädagogik gesprochen habe. Diese Moral der Pädagogik muß aber in der Didaktik Unterrichtspraxis werden. Unterrichtspraxis wird sie nur, wenn man dasjenige vermeidet, was heute vielfach in den Beispielen gegeben wird, die in den Büchern stehen, die von Didaktik handeln. Da wird von Anschauungsunterricht gesprochen. Er ist schon recht, wir haben auch darauf hingewiesen, wie er gepflegt werden soll. Aber immer mußten wir betonen, daß dieser Anschauungsunterricht nirgends trivial werden darf, daß er nirgends über ein notwendiges Maß hinausgehen darf. Das ewige Abfragen des Schülers nach selbstverständlichen Dingen zur Pflege des Anschauungsunterrichts, das heißt: über den ganzen Unterricht eine Sphäre der Langweile breiten, die nicht da sein darf. Und es nimmt dem Unterricht gerade dasjenige, was ich eben am Schlusse der vorigen Stunde als so notwendig hervorgehoben habe: die Ausbildung der Phantasiefähigkeit bei den Zöglingen. Besprechen Sie mit den Zöglingen die Form eines beliebigen Kochtopfes, um Anschauungsunterricht zu treiben, vergleichsweise gesprochen,

#SE294-185

so werden Sie seine Phantasie untergraben. Besprechen Sie mit ihm die Formen einer griechischen Vase und überlassen Sie ihm selbst, von der Auffassung der Formen der griechischen Vase die Seelenkräfte auch zum Verstehen eines gewöhnlichen, trivialen Kochtopfes hinüberzuziehen, dann werden Sie etwas Besseres tun, als was heute oftmals der Anschauungsunterricht treibt. Denn dieser Anschauungsunterricht ist oftmals gerade für die Phantasie ertötend. Und es ist nicht uneben für den Unterricht, wenn Sie gerade daran denken, mancherlei im Unterricht unausgesprochen sein zu lassen, so daß das Kind veranlaßt ist, sich in seinen Seelenkräften weiter mit dem zu befassen, was es im Unterricht aufgenommen hat. Es ist gar nicht gut, bis zum allerletzten i-Tüpfelchen alles erklären zu wollen im Unterricht. Dann geht das Kind nur aus der Schule und hat das Gefühl, daß es alles schon aufgenommen hat und sucht nach anderem Allotria. Während, wenn Sie der Phantasie beim Kinde Keime geben, dann bleibt das Kind gefesselt durch dasjenige, was ihm im Unterricht geboten wird und sucht weniger nach anderem Allotria. Daß heute unsere Kinder solche Rangen werden, das hängt nur damit zusammen, daß wir zu viel falschen Anschauungsunterricht und zu wenig Willens- und Gefühlsunterricht treiben.

Aber noch in einer andern Weise ist es notwendig, wirklich ganz innerlich seelisch zusammenzuwachsen mit dem Lehrplan.

Wenn Sie das Kind für die ersten Volksschuljahre bekommen, dann ist es ein ganz anderes Wesen als in den letzten Volksschuljahren. Wenn Sie das Kind in den ersten Volksschuljahren bekommen, dann ist es noch sehr, sehr leiblich, es steckt noch sehr in seinem Leibe drin. Wenn Sie das Kind aus der Schule entlassen, so müssen Sie in ihm die Fähigkeit veranlagt haben, nicht mehr mit allen Fibern der Seele im Leibe drinnen zustecken, unabhängig geworden zu sein vom Leibe in bezug auf Denken, Fühlen und Wollen. Versuchen Sie, sich etwas intimer in die Natur des werdenden Menschen zu vertiefen, so werden Sie finden, daß, verhältnismäßig, besonders dann, wenn die Kinder nicht schon in den allerersten Jahren verzogen worden sind, in den ersten Schuljahren die Zöglinge noch gesunde Instinkte haben. Sie haben in den ersten Schuljahren noch nicht durchaus den Hang, sich mit Süßigkeiten und

#SE294-186

dergleichen zu überfressen. Sie haben noch gewisse gesunde Instinkte für ihre Ernährung, wie ja auch das Tier, weil es ganz im Leibe steckt, sehr gute Instinkte hat für seine Ernährung. Es vermeidet das Tier, eben weil es in seinem Leibe drinsteckt, dasjenige, was ihm schädlich ist. Mindestens gehört es zu den Ausnahmen, daß sich in der Tierwelt solche Übel verbreiten, wie der Alkohol sich verbreitet hat in der Menschenwelt. Die Verbreitung solcher Übel wie des Alkohols, kommt nur davon her, daß der Mensch ein so geistiges Wesen ist, so unabhängig werden kann von der Leiblichkeit. Denn die Leiblichkeit in ihrer Vernunft ist niemals dazu veranlagt, Alkoholiker zu werden zum Beispiel. Also gesunde Ernährungsinstinkte leben verhältnismäßig noch in den Kindern der ersten Schuljahre. Diese hören um der Entwicklung des Menschen willen mit den letzten Schuljahren auf. Und wenn die Geschlechtsreife an den Menschen herangerückt ist, dann bedeutet das zugleich auch, daß er seine Instinkte für die Ernährung verloren hat, daß er dasjenige, was ihm früher die Instinkte gegeben haben, durch die Vernunft ersetzen muß. Deshalb ist es so, daß Sie gewissermaßen die letzten Offenbarungen der Ernährungs- und Gesundheitinstinkte noch abfangen können in den letzten Volksschuljahren des

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

werdenden Menschen. Da kommen Sie gerade noch heran an die letzten Offenbarungen der gesunden Ernährungsinstinkte, Wachstumsinstinkte und so weiter. Später kommen Sie nicht mehr an das innere Fühlen der richtigen Ernährungs- und Gesundheitspflege heran. Daher gehört gerade in die letzten Volksschuljahre eine Unterweisung über die Ernährung und die Gesundheitspflege des Menschen hinein. Man sollte gerade in dieser Beziehung Anschauungsunterricht treiben. Denn dieser Anschauungsunterricht, der kann wiederum die Phantasie recht gut unterstützen. Legen Sie dem Kinde dreierlei vor, legen Sie ihm vor, oder erinnern Sie es daran, denn es hat ja diese Dinge schon gesehen, irgendeine Substanz, die im wesentlichen Stärke oder Zucker ist, eine Substanz, die im wesentlichen Fett ist, eine Substanz, die im wesentlichen Eiweiß ist. Das Kind kennt das. Aber erinnern Sie das Kind daran, daß sich im wesentlichen aus diesen drei Bestandteilen die Tätigkeit des menschlichen Organismus herschreibt. Davon ausgehend, gehen Sie dann dazu über, dem Kinde in den letzten Volksschuljahren auseinanderzusetzen

#SE294-187

die Geheimnisse der Ernährung. Dann beschreiben Sie ihm genau die Atmung und entwickeln ihm alles dasjenige, was in bezug auf Ernährung und Atmung mit der menschlichen Gesundheitspflege zusammenhängt. Sie gewinnen für Ihre Erziehung und Ihren Unterricht ungeheuer viel dadurch, daß Sie diese Unterweisung gerade in diesen Jahren vornehmen. Da fangen Sie eben noch die letzten instinktiven Offenbarungen der Gesundheits- und Ernährungsinstinkte ab. Daher kommt es, daß Sie das Kind in diesen Jahren über die Ernährungs- und Gesundheitsbedingungen unterrichten können, ohne daß Sie das Kind für das ganze spätere Leben durch diesen Unterricht egoistisch machen. Es ist dem Kinde noch natürlich, instinktiv seine Gesundheits- und Ernährungsbedingungen zu erfüllen. Deshalb kann man ihm davon reden, und es schlägt dieser Rede noch etwas von dem entgegen, was dem Menschen natürlich ist und ihn nicht egoistisch macht. Werden die Kinder nicht in diesen Jahren über Ernährungs- und Gesundheitsverhältnisse unterrichtet, dann müssen sie sich später erst durch Lesen oder durch Mitteilungen von andern darüber unterrichten. Was später, nach der Geschlechtsreife, über Ernährungs- und Gesundheitsverhältnisse auf irgendeinem Wege an den Menschen herankommt, das erzeugt in ihm den Egoismus. Es kann gar nicht anders, als den Egoismus erzeugen. Wenn Sie eine Ernährungsphysiologie, wenn Sie einen Abriß von Regeln für Gesundheitspflege lesen, dann machen Sie sich, das liegt einfach in der Natur der Sache, durch diese Lektüre egoistischer, als Sie vorher gewesen sind. Dieser Egoismus, der fortwährend ausgeht von unserer verstandesgemäßen Bekanntschaft mit unserer eigenen Pflege, dieser Egoismus muß ja gerade durch die Moral bekämpft werden. Brauchten wir uns nicht physisch zu pflegen, so brauchten wir ja seelisch keine Moral zu haben. Aber der Mensch ist den Gefahren des Egoismus im späteren Leben weniger ausgesetzt, wenn er in Ernährungs- und Gesundheitslehre unterrichtet wird in den letzten Volksschuljahren, wo der Unterricht über Ernährungsfragen und Gesundheitslehre noch nicht auf den Egoismus geht, sondern auf das dem Menschen Natürliche.

Sie sehen, in welchem hohem Maße Lebensfragen darinnen liegen, im rechten Zeitpunkte den Menschen in irgend etwas zu unterrichten. Sie

#SE294-188

sorgen wirklich für das ganze Leben vor, wenn Sie den Menschen in irgendeinem Zeitpunkte vom Rechten unterrichten. Könnte man natürlich die siebenjährigen oder achtjährigen Kinder mit der Ernährungslehre, mit der Gesundheitslehre durchdringen, dann wäre das das Allerbeste. Dann würden sie in der unegoistischsten Weise diese Ernährungs- und Gesundheitslehre aufnehmen, denn sie wissen noch kaum, daß sie sich auf sie selbst bezieht. Sie würden sich selbst wie ein Objekt, nicht wie ein Subjekt betrachten. Aber sie verstehen es noch nicht; die Urteilskraft ist noch nicht so weit, daß sie es verstehen. Daher können Sie Ernährungs- und Gesundheitslehre nicht in diesen Jahren treiben, müssen sie also auf die letzten Schuljahre aufsparen, wo das Feuer des inneren Instinktes für Ernährung und Gesundheit schon abglimmt, wo aber gegenüber diesem abglimmenden Instinkte die Fähigkeit schon vorhanden ist, das, was für sie in Betracht kommt, aufzufassen. Bei jeder Gelegenheit ist es möglich, für die älteren Kinder irgend etwas einfließen zu lassen, was sich auf die Gesundheits- und Ernährungslehre bezieht. In der Naturgeschichte, in dem physikalischen Unterricht, auch in dem Unterricht, der die Geographie sehr verbreitert, sogar in dem geschichtlichen Unterricht, überall läßt sich Ernährungs- und Gesundheitslehre einflechten. Sie werden daraus ersehen, daß es nicht notwendig ist, es als Lehrgegenstand in den Schulplan aufzunehmen, und daß vieles so im Unterrichte leben muß, daß wir es eben in den Unterricht einfließen lassen. Wenn wir Verständnis haben für dasjenige, was das Kind aufnehmen soll, dann sagt uns jeden Tag das Kind selber, oder die Gemeinschaft der Kinder, die in der Schule versammelt sind, was wir an Zwischensätzen gewissermaßen in den andern Unterricht einzufügen haben, wie wir nur als Lehrer auch eine gewisse Geistesgegenwart zu entwickeln haben. Wenn wir als Fachlehrer der Geographie oder der Geschichte dressiert sind, dann werden wir nicht diese Geistesgegenwart entwickeln, denn dann haben wir nur das Bestreben, von Anfang der Geschichtsstunde an bis zum Ende der Geschichtsstunde Geschichte zu treiben. Und da können dann jene außerordentlich unnatürlichen Verhältnisse eintreten, deren schädliche Wirkungen auf das Leben noch gar nicht voll in Betracht gezogen werden.

Es ist eine intime Wahrheit, daß wir dem Menschen etwas Gutes tun,

#SE294-189

etwas, was seinen Egoismus weniger hochkommen läßt, wenn wir ihm Ernährungs- und Gesundheitslehre in den letzten Volksschuljahren erteilen, wie ich es Ihnen auseinandergesetzt habe.

Da aber ist es auch möglich, schon auf manches hinzuweisen, was den ganzen Unterricht durchdringt mit Gefühlsmäßigem. Und wenn Sie Ihrem Unterrichtsstoff überall etwas Gefühlsmäßiges anhängen, dann bleibt das, was durch den Unterricht erreicht werden soll, durch das ganze Leben hindurch. Wenn Sie aber in dem Unterricht in den letzten Volksschuljahren nur Verstandesmäßiges, Intellektualistisches vermitteln, dann bleibt fürs Leben sehr wenig da. Daher müssen Sie darauf sinnen, dasjenige, was Sie in den letzten Volksschuljahren phantasievoll ausgestalten, zugleich mit Gefühlsmäßigem in ihrem eigenen Selbst zu durchdringen. Sie müssen versuchen, anschaulich, aber gefühlsmäßig anschaulich, Geographie, Geschichte, Naturgeschichte in den letzten Schuljahren vorzubringen. Zum Phantasiemäßigen muß das Gefühlsmäßige kommen.

Da gliedert sich Ihnen in der Tat die Volksschullehrzeit in bezug auf den Lehrplan deutlich in die drei Teile, die wir befolgt haben: Zunächst bis gegen das 9. Jahr hin, wo wir das Konventionelle, das Schreiben, das Lesen hauptsächlich an das werdende Menschenwesen heranbringen; dann bis zum 12. Jahr, wo wir alles dasjenige an das werdende Menschenwesen heranbringen, was sich ebenso von dem Konventionellen herleitet, wie auf der andern Seite von dem, was in der eigenen Urteilskraft des Menschen begründet ist. Und Sie haben ja gesehen:

Wir versetzen in diese Schulzeit Tierkunde, Pflanzenkunde aus dem Grunde, weil der Mensch da noch ein gewisses instinktives Gefühl hat für die Verwandtschaften, die vorhanden sind. Ich habe Ihnen im Didaktischen gezeigt, wie Sie ein Gefühl für die Verwandtschaft des Menschen mit der ganzen Naturwelt an Tintenfisch, Maus, Lamm, Mensch entwickeln sollen. Wir haben uns auch viel Mühe gegeben -und ich hoffe, sie wird nicht vergeblich sein, denn sie wird Blüten und Früchte tragen im Botanikunterricht -, die Verwandtschaft des Menschen mit der Pflanzenwelt zu entwickeln. Diese Dinge sollen wir mit gefühlsmäßigen Vorstellungen in dieser Mittelzeit des Volksschulunterrichts entwickeln, wo die Instinkte noch vorhanden sind für ein solches

#SE294-190

Sich-Verwandtfühlen mit den Tieren, mit den Pflanzen, wo schließlich immerhin, wenn es auch nicht in die gewöhnliche Helle des urteilenden Bewußtseins aufsteigt, der Mensch sich bald als Katze fühlt, bald als Wolf, bald als Löwe oder als Adler. Dieses Sich-

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Fühlen bald als das eine, bald als das andere, das ist so nur noch gleich nach dem 9. Jahr vorhanden. Vorher ist es stärker vorhanden, aber es kann nicht durchdrungen werden, weil die Fassungskraft nicht dazu vorhanden ist. Würden Kinder ganz frühreif sein und schon im 4., 5. Jahr viel von sich sprechen, so würden die Vergleiche von sich mit dem Adler, mit der Maus und so weiter bei Kindern sehr, sehr häufig sein. Aber wenn wir mit dem 9. Jahr beginnen, so wie wir darauf hingewiesen haben, Naturgeschichte zu unterrichten, so stoßen wir immerhin noch auf viel verwandtes, instinktives Empfinden beim Kinde. Später reift dieses Instinktive auch für das Empfinden der Verwandtschaft mit der Pflanzenwelt. Daher zuerst Naturgeschichte des Tierreiches, dann Naturgeschichte des Pflanzenreiches. Die Mineralien lassen wir uns eben bis zuletzt übrig, weil zu ihnen fast nur Urteilskraft notwendig ist, und diese appelliert nicht an irgend etwas, wodurch der Mensch verwandt ist mit der Außenwelt. Der Mensch ist ja auch nicht mit dem Mineralreich verwandt. Er muß es ja vor allen Dingen auflösen, wie ich es Ihnen gezeigt habe. Selbst das Salz duldet der Mensch nicht unaufgelöst in sich; sobald er es aufnimmt, muß er es auflösen. Es liegt also durchaus in der Menschennatur, den Lehrplan so einzurichten, wie wir es angedeutet haben. Da ist ein schönes Gleichgewicht in der mittleren Volksschulzeit vom 9. bis zum 12. Jahr zwischen dem Instinktiven und der Urteilskraft. Wir können überall voraussetzen, daß das Kind uns Verständnis entgegenbringt, wenn wir auf ein gewisses instinktives Verstehen rechnen, wenn wir nicht - besonders in der Naturgeschichte und in der Botanik nicht - zu anschaulich werden. Wir müssen das äußerliche Analogisieren gerade mit Bezug auf die Pflanzenwelt vermeiden, denn das widerstrebt eigentlich dem natürlichen Gefühl. Das natürliche Gefühl ist schon so veranlagt, daß es seelische Eigenschaften in den Pflanzen sucht; nicht die äußere Leibesgestalt des Menschen in dem oder jenem Baum, sondern seelische Beziehungen, wie wir sie eben versuchten für das Pflanzensystem festzustellen.

#SE294-191

Und dasjenige, was eigentlich Urteilskraft ist, wobei wir auf das verstandesmäßige, intellektuelle Verstehen des Menschen rechnen können, das gehört in die letzte Volksschulzeit. Deshalb benützen wir gerade das 12. Jahr, wo es nach dem urteilenden Verstehen hingeht, um dieses zusammenfließen zu lassen mit demjenigen, wozu noch ein gewisser Instinkt notwendig ist, der aber schon sehr stark überdeckt wird von der Urteilskraft. Da sind gewissermaßen die Abenddämmerungsinstinkte der Seele, die wir mit der Urteilskraft überwinden müssen.

In dieser Zeit ist zu berücksichtigen, daß der Mensch einen Instinkt hat für Zinsbezug, für dasjenige, was einzuheimsen ist, was im Diskont liegt und so weiter. Das appelliert an die Instinkte; aber wir müssen das schon sehr stark mit Urteilskraft übertönen, daher müssen wir die Beziehungen, die zwischen dem Rechnerischen und zwischen der Warenzirkulation und den Vermögensverhältnissen bestehen, also Prozentrechnung, Zinsrechnung und so weiter, Diskontrechnung und ähnliches schon in diese Zeit versetzen.

Das ist von großer Wichtigkeit, daß wir diese Begriffe dem Kinde nicht zu spät beibringen. Ihm diese Begriffe zu spät beibringen heißt eigentlich, beim Beibringen nur auf seinen Egoismus rechnen. Wir rechnen noch nicht auf den Egoismus, wenn wir so zum 12. Jahr hin dem Menschen etwas vom Begreifen des Wechsels und dergleichen, von den Begriffen der kaufmännischen Rechnung und so weiter beibringen. Das eigentliche Buchführen können wir dann später machen; da ist schon mehr Verstand drinnen. Aber diese Begriffe beizubringen, das ist von großer Bedeutung für diese Zeit. Denn es regen sich noch nicht die inneren selbstischen Gefühle für Zinsen, Wechselausstellung und dergleichen, wenn das Kind noch so jung ist. In der Handelsschule wird das dann schon bedenklicher, wenn der Mensch älter ist.

Das sind solche Dinge, die Sie ganz gründlich als Unterrichtende, als Lehrende in sich aufnehmen müssen. Versuchen Sie, nur ja nicht zu viel zu tun, sagen wir im Beschreiben der Pflanzen. Versuchen Sie gerade den Pflanzenunterricht so zu geben, daß noch viel übrigbleibt für die Phantasie der Schüler, daß das Kind noch viel, viel aus der Empfindung heraus sich phantasievoll ausbilden kann über dasjenige,

#SE294-192

was als seelische Beziehungen waltet zwischen der menschlichen Seele und der Pflanzenwelt. Wer gar zu viel von dem Anschauungsunterricht fabelt, der weiß eben nicht, daß es dem Menschen Dinge beizubringen gibt, die sich eben nicht äußerlich anschauen lassen. Und wenn man versucht, durch Anschauungsunterricht dem Menschen Dinge beizubringen, die man ihm eigentlich beibringen sollte durch moralische, gefühlsmäßige Wirkung auf ihn, so schadet man ihm gerade durch den Anschauungsunterricht. Man darf eben nicht vergessen, daß das bloße Anschauen und Veranschaulichen sehr stark eine Beigabe unserer materialistischen Zeitgesinnung ist. Natürlich muß man die Anschauung da, wo sie am rechten Platz ist, pflegen, aber man darf nicht dasjenige in Anschauung umwandeln, was dazu geeignet ist, eine moralisch-gemütvolle Wirkung von dem Lehrer auf den Schüler ausgehen zu lassen.

Jetzt glaube ich, haben Sie so viel aufgenommen, daß wir dann wirklich unseren Lehrplan formieren können.

Damit schließen die Allsführungen Rudolf Steiners am 5. September 1919.

Am folgenden Tag gab er dann in den drei Lehrplanvorträgen eine skizzenhafte Darstellung der Lehrziele für die einzelnen Fächer auf den verschiedenen Alters-stufen, in den einzelnen Klassen; er wies auf die Fächer hin, welche in der Behandlung miteinander verknüpft werden können.

Als Schluß dieser vierzehntägigen Arbeit mit den Lehrern sprach dann Rudolf Steiner die folgenden Worte:

SCHLUSSWORTE

Stuttgart, 6. September 1919

#TX

Heute möchte ich nun diese Betrachtungen schließen, indem ich Sie noch einmal auf das hinweise, was ich Ihnen gewissermaßen ans Herz legen möchte; das ist, daß Sie an vier Dinge sich halten:

Erstens daran, daß der Lehrer im großen und auch im einzelnen in der ganzen Durchgeistigung seines Berufes und in der Art, wie er das einzelne Wort spricht, den einzelnen Begriff, jede einzelne Empfindung entwickelt, auf seine Schüler wirkt. Denken Sie daran, daß der Lehrer ein Mann der Initiative sei, daß er niemals lässig werde, das heißt, nicht voll bei dem dabei sei, was er in der Schule tut, wie er sich den Kindern gegenüber benimmt. Das ist das erste: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und kleinen Ganzen.

Das zweite, meine lieben Freunde, ist, daß wir als Lehrer Interesse haben müssen für alles dasjenige, was in der Welt ist und was den Menschen angeht. Für alles Weltliche und für alles Menschliche müssen wir als Lehrer Interesse haben. Uns irgendwie abzuschließen von etwas, was für den Menschen interessant sein kann, das würde, wenn es beim Lehrer Platz griffe, höchst bedauerlich sein. Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und für die kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können. Das ist das zweite:

Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

Und das dritte ist: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tief innerlich wahrhaftiger Mensch sein, er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren, sonst würden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode, in unseren Unterricht hereinkommt. Unser Unterricht wird nur dann eine Ausprägung des Wahrhaftigen sein, wenn wir sorgfältig darauf bedacht sind, in uns selbst das Wahrhaftige anzustreben.

Und dann etwas, was leichter gesagt als bewirkt wird, was aber

#SE294-194

auch eine goldene Regel für den Lehrerberuf ist: Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern. Unverdornte, frische Seelenstimmung! Nicht verdorren und nicht versauern! Das ist dasjenige, was der Lehrer anstreben muß.

Und ich weiß, wenn Sie das, was wir in diesen vierzehn Tagen von den verschiedensten Seiten her beleuchtet haben, richtig aufgenommen haben in Ihre Seelen, dann wird gerade auf dem Umweg durch die Empfindungs- und Willenswelt das scheinbar Fernliegende Ihnen sehr nahe kommen, indem Sie den Unterricht ausüben. Ich habe gerade in diesen vierzehn Tagen nichts anderes gesagt, als was im Unterricht unmittelbar dann praktisch werden kann, wenn Sie es in Ihren Seelen wirken lassen. Aber die Waldorfschule wird darauf angewiesen sein, daß Sie so in Ihrem eigenen Inneren verfahren, daß Sie wirklich die Dinge, die wir jetzt durchgenommen haben, in Ihren Seelen wirksam sein lassen.

Denken Sie an manches, was ich versucht habe klarzumachen, um ein Begreifen des Menschen, namentlich des werdenden Menschen, psychologisch herbeizuführen. Und wenn Sie nicht wissen, wie Sie das eine oder das andere im Unterricht vorzubringen haben oder wann und an welcher Stelle, dann wird Ihnen überall ein Gedanke kommen können über solche Einrichtungen des Unterrichts, wenn Sie sich an das richtig erinnern, was in diesen Tagen vorgekommen ist. Natürlich müßte vieles viele Male mehr gesagt werden, aber ich möchte ja aus Ihnen auch nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbständige Lehrpersonen. So ist auch dasjenige gehalten worden, was in den letzten vierzehn Tagen an Sie herangebracht worden ist. Die Zeit war ja so kurz, daß appelliert werden mußte im übrigen an Ihre hingebungsvolle, verständnisvolle Tätigkeit.

Denken Sie aber immer wiederum an das, was zum Verständnis des Menschen und namentlich des Kindes jetzt vorgebracht worden ist. Bei allen methodischen Fragen wird es Ihnen dienen können.

Sehen Sie, wenn Sie zurückdenken, dann werden sich schon bei den verschiedenen Impulsen dieser vierzehn Tage unsere Gedanken begegnen. Denn ich selbst, das kann ich Ihnen die Versicherung geben, werde zurückdenken. Denn es lastet diese Waldorfschule gar sehr heute wohl

#SE294-195

auf dem Gemüte derjenigen, die an ihrer Einleitung und Einrichtung beteiligt sind. Diese Waldorfschule muß gelingen! Daß sie gelinge, davon wird viel abhängen! Mit ihrem Gelingen wird für manches in der Geistesentwicklung, das wir vertreten müssen, eine Art Beweis erbracht sein.

Wenn ich persönlich jetzt am Schlusse mit ein paar Worten sprechen darf, möchte ich sagen: Für mich selbst wird diese Waldorfschule ein wahrhaftiges Sorgenkind sein. Und ich werde immer wieder und wiederum mit meinen Gedanken sorgend auf diese Waldorfschule zurückkommen müssen. Aber wir können, wenn wir den ganzen Ernst der Lage betrachten, wirklich gut zusammenarbeiten. Halten wir uns namentlich an den Gedanken, der ja unser Herz, unseren Sinn erfüllt:

daß mit der geistigen Bewegung der Gegenwart doch ebensogut geistige Mächte des Weltenlaufes verbunden sind. Glauben wir an diese guten geistigen Mächte, dann werden sie inspirierend in unserem Dasein sein und wir werden den Unterricht erteilen können.

HINWEISE

#TX

Vorwort von Marie Steiner zur ersten Buchausgabe dieses Vortragskurses (1932):

«Das wird in der Methode unsere Aufgabe sein, daß wir immer den ganzen Menschen in Anspruch nehmen.» Mit diesen Worten gibt Rudolf Steiner selbst den Grundcharakter dessen an, was er in der hier vorliegenden Vortragreihe geben wollte. Diese Vorträge bilden mit den unter dem Titel «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik» veröffentlichten ein organisches Ganzes. Der Lehrerkurs, den Rudolf Steiner im August/September 1919 den ersten Lehrern der Stuttgarter Waldorfschule und einer Reihe von Persönlichkeiten, die im Sinne seiner Pädagogik wirken wollten, hielt, umfaßte täglich drei Veranstaltungen. Am Morgen wurden die Vorträge über Allgemeine Menschenkunde gehalten, ihnen folgten dann am Vormittag die Vorträge über Methodisch-Didaktisches, die Nachmittage waren einer Art seminaristischer Arbeit gewidmet.

Der Vortragskurs «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik», gehalten in Stuttgart vom 21. August bis 5. September 1919, ist 1960 erschienen im Verlag der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach, die «Seminarbesprechungen» im Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1959 unter dem Titel: «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.»

8 innerhalb des physischen Lebens: Das Stenogramm hat «Leibes».

14 ich verweise dabei auf meine «Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung»: Siehe Rudolf Steiner: «Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheischen Weltanschauung», Gesamtausgabe Dornach 1960.

16 Erinnern Sie sich an den Vortrag über die Entstehung des Akanthusblattes:

Siehe Rudolf Steiner: «Wege zu einem neuen Baustil», 1. Vortrag, Gesamtausgabe Stuttgart 1957.

23 was ich gerade eben in der vorhergehenden Stunde vorgebracht habe: Siehe «Allgemeine Menschenkunde», 2. Vortrag, Gesamtausgabe Dornach 1960.

29 Der Römische drückt nicht die Form des Kopfes aus; er sagt testa: Dieser ganze Abschnitt entstammt einer zweiten Nachschrift dieses Vortrages. Das Beispiel «testa» stimmt auch überein mit den Notizen von mehreren Kursteilnehmern, die nachgeprüft werden konnten.

Die erste Nachschrift hat «capit» und fährt weiter: «Er bringt zum Ausdruck, daß der Kopf der Erfassende, der Begreifende ist.» Und entsprechend weiter unten: «Nehmen Sie «caput», das a = Verehrung. Man muß das zu Begreifende hinnehmen, wenn der andere etwas behauptet. Diese Gefühlslage drückt sich sehr gut aus, wenn der Volkscharakter dem Begreifen gegenübersteht, beim Kopf.»

30 auf eine bestimmte Art: Nach Stenogramm. Frühere Ausgaben haben «bedeutsame».

31 unser Ein- und Ausatmen, das in 4 Minuten 72mal geschieht: Fassung auf Grund einer zweiten Nachschrift dieses Vortrages.

im planetarischen Weltenjahr: Die eine Nachschrift hat hier und im folgenden «planetarisch», die andere «platonisch».

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

34 Johann Friedrich Herbart, 1776-1841. «Allgemeine Pädagogik» 1806, Neuauflage 1910; «Umriss pädagogischer Vorlesungen» 1835, Neuauflage 1910.

#SE294-197

35 wie wir es in unserer seminaristischen Besprechung versuchten: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 21. August. Verlag Freies Geistesleben.

Durch das, was wir im Seminar versuchten: Es wurde über die Behandlung der kindlichen Temperamente gesprochen. Siehe «Seminarbesprechungen» vom 21. August.

37 Ich habe gestern schon darauf aufmerksam gemacht: Siehe «Allgemeine Menschenkunde», 2. Vortrag.

38 Wie können wir nun diese Tendenz: Im Stenogramm steht «Talent».

39 die Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe Rudolf Steiner: «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft», Gesamtausgabe Dornach 1961.

40 Goethe in dem didaktischen Teil seiner Farbenlehre: Siehe «Entwurf einer Farbenlehre. 6. Abteilung: Sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe» in Goethes Natur-wissenschaftlichen Schriften III. Band, herausgegeben und mit Anmerkungen versehen von Rudolf Steiner, Troxler-Verlag Bern 1947.

wie sie erst aus einer geisteswissenschaftlichen Auffassung der Farbenwelt entstehen können: Siehe Rudolf Steiner: «Über das Wesen der Farben», Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart 1959.

an der kleinen Kuppel des Dornacher Baues: Siehe Rudolf Steiner: «Wege zu

einem neuen Baustil», Gesamtausgabe Stuttgart 1957; «Der Baugedanke des Goetheanum», Gesamtausgabe Stuttgart 1958.

43 Tatjana Kisseleff, geb. 15. März 1881, Eurythmielehrerin am Goetheanum von 1914-1927, dann als Eurythmistin an der Bühne tätig.

45 in einem Shakespeareschen Stücke: «Der Kaufmann von Venedig», V. Akt, 1. Szene.

46 bei den paar Worten, die ich den eurythmischen Vorstellungen manchmal vor-anstelle: Siehe Rudolf Steiner: «Eurythmie als Impuls für künstlerisches Betätigen und Betrachten», 15 Ansprachen vor Eurythmieaufführungen, Dornach 1953.

47 Nehmen Sie zum Beispiel jenen in Wien gehaltenen Zyklus: Siehe Rudolf Steiner: «Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt», Gesamtausgabe Dornach 1959.

49 daß die Zeile im Rezitativ verfließt, das Reimwort arien gemäß gesungen wird:

Diese Anregungen hat der Musiklehrer Paul Baumann aufgegriffen. Siehe seine «Lieder der Freien Waldorfschule».

52 in der Stunde über Allgemeine Pädagogik: Siehe «Allgemeine Menschenkunde» 4. Vortrag.

61 bei meinen jetzigen Vorträgen: Rudolf Steiner bezieht sich auf Erfahrungen bei öffentlichen Vorträgen über die Dreigliederung des sozialen Organismus, die er zu dieser Zeit in Deutschland hielt.

65 die Kraft des Ich durch die Sprache: «des Ich durch die» vom Herausgeber ergänzt.

#SE294-198

68 daß es eine Reihe von Buchstaben gibt: Dieser Satzteil ist von den Herausgebern ergänzt.

72 wie sie sich aus einem Bilde ergeben: Dieser Satzteil ist von den Herausgebern ergänzt.

81 von dem Pädagogen Meumann: Ernst Meumann, 1862-1915, Wundt-Schüler, Begründer der experimentellen Pädagogik. «Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik», 1907.

96 so wie ich gestern im Seminar von den Beziehungen der Tierwelt und der Pflanzenwelt zum Menschen gesprochen habe: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 27. August.

99 das Verständnis für: Dieser Satzteil ist von den Herausgebern ergänzt.

109 Mein alter Freund und Lehrer Schröer: Karl Julius Schröer, 1825-1900, Literaturhistoriker, ab 1867 Professor an der Technischen Hochschule in Wien. Veröffentlichte u. a. «Deutsche Weihnachtsspiele aus Ungarn» 1858.

112 Ich habe Ihnen an einem Probebeispiel das Walten solcher geschichtlicher Kräfte so dargelegt: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 28. August.

120 Was kurze oder lange Unterbrechung ist: Eine andere stenographische Nachschrift hat: «was kurze oder lange Dauer des Stromes ist».

122 Jetzt vergleichen Sie die eine Erscheinung mit der andern: Siehe «Allgemeine Menschenkunde» 7. Vortrag.

126 in der Allgemeinen Pädagogik: Siehe «Allgemeine Menschenkunde» 9. Vortrag.

127 die nur im tätigen Weben leben: «leben» ist von den Herausgebern ergänzt.

128 Franz von Miklosie (Miklosich), 1813-1891, berühmter Slawist Franz Brentano, 1838-1917.

Anton Marty, 1847-1914, Schüler von Franz Brentano

129 wenn Sie nur Sätze aus dem Leben verwenden: Das Stenogramm hat «nicht» statt «nur».

wie wir sie gestern als Übung besprochen haben: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 29. August und folgende.

zu pflegen: Ist von den Herausgebern ergänzt

130 Heft, woraus: Ist von den Herausgebern ergänzt.

139 heute nachmittag zeigen wollen: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 30. August, 1. und 2. September

149 Geographisches und Klammer aus dem Stenogramm ergänzt.

154 entlang, vom Genfer See: Ergänzung von den Herausgebern.

157 zum Leben: Ergänzung von den Herausgebern.

Rudolf Steiner: GA 294 Erziehungskunst – Methodisch-Didaktisches

#SE294-199

160 Verständnis für das Zusammen gegliederte: im Stenogramm steht «Zusammen-gliedern».

wie Sie es im Seminar gesehen haben: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 30. August, 1. und 2. September.

schildernd an die Besprechung des Gebirges an: Ergänzt von den Herausgebern.

163 Ich glaube, Herr Molt wird mir Recht geben: Emil Molt, 1876-1936, Stifter der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919. Er und seine Gattin nahmen als «Schulvater und Schulmutter» an den Lehrerkursen teil. Frau Molt unterrichtete auch im Handarbeitsunterricht.

165 Nikolaus Fialkowski, Architekt und Professor der Geometrie und des geometrischen Zeichnens an der Wiener Communal-Realschule. Gemeint ist sein:

«Lehrbuch der Geometrie und des Zeichnens geometrischer Ornamente» Wien und Leipzig 1882, Verlag J. Klinkhardt.

dann gab es damals noch bessere Lehrbücher: Rudolf Steiner gab einmal die folgenden Bücher an, die während seiner Schulzeit gebräuchlich waren: Münch:

Physik; Stodigl: Neuere Geometrie; Lorscheid: Chemie; Moenitz: Mathematik; Sonndorfer: Mathematik.

166 seines Volksschullebens, in den ersten Jahren seines: Ergänzt aus einem zweiten Stenogramm.

175 Das wird also unsere Aufgabe bezüglich des Schreibens und Lesens sein: Es wurde dann beim Beginn des Unterrichtes so eingerichtet, daß vom malenden Zeichnen der Antiqua ausgegangen, hierauf zur lateinischen Druck- und Schreibschrift und erst im dritten Schuljahr zur deutschen Druck- und Schreibschrift übergegangen wurde.

184 Wir werden uns morgen den Idealehrplan und dann den Lehrplan, wie er.. in Mitteleuropa üblich ist, nebeneinanderstellen: Siehe in den Seminarbesprechungen« die Lehrplanvorträge I, II und III vom 6. September.

Ich habe die vorherige Stunde gerade damit geschlossen: Siehe «Allgemeine Menschenkunde» 14. Vortrag.

was ich eben am Schlusse der vorigen Stunde als notwendig hervorgehoben habe: Siehe «Allgemeine Menschenkunde» 14. Vortrag.

190 wie ich es Ihnen gezeigt habe: Siehe «Allgemeine Menschenkunde» 13. Vortrag.

wie wir sie eben versuchten für das Pflanzensystem festzustellen: Siehe «Seminarbesprechungen» vom 30. August, 1. und 2. September.

192 in den drei Lehrplanvorträgen: Siehe «Seminarbesprechungen» I., II. und III. Lehrplanvortrag vom 6. September.

http://fvr-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=184:ga-294-erziehungskunst-methodisch-didaktisches&Itemid=14&layout=default

GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

#	Beitragstitel
1	ERSTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 21. August 1919
2	ZWEITE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 22. August 1919
3	DRITTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 23. August 1919
4	VIERTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 25. August 1919
5	FÜNFTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 26. August 1919
6	SECHSTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 27. August 1919
7	SIEBENTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 28. August 1919
8	ACHTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 29. August 1919
9	NEUNTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 30. August 1919
10	ZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 1. September 1919
11	ELFTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 2. September 1919
12	ZWÖLFTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 3. September 1919
13	DREIZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 4. September 1919
14	VIERZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG Stuttgart, 5. September 1919
15	ERSTER LEHRPLANVORTRAG Stuttgart, 6. September 1919, vormittags
16	ZWEITER LEHRPLANVORTRAG Stuttgart, 6. September 1919, vormittags
17	FÜNFZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG und DRITTER LEHRPLANVORTRAG Stuttgart, 6. September 1919, nachmittags
18	Bemerkungen zur ersten Buchausgabe der Seminarbesprechungen
19	HINWEISE

GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

ERSTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 21. August 1919

#TX

Meine lieben Freunde, nachmittags will ich in freier Weise besprechen, was bei Ihnen Unterrichtsaufgabe werden soll, Einteilung des Schulwesens, Ordnung des Unterrichts und dergleichen. In den ersten Tagen werden wir uns wohl hauptsächlich zu beschäftigen haben mit dem Kapitel, wie wir den Kindern gegenüberreten.

Wenn wir Kindern gegenüberreten, sehen wir bald, daß die Kinder verschieden geartet sind, und auf die verschiedene Artung der Kinder muß trotz des Massenunterrichtes, auch bei großen Klassen, Rücksicht genommen werden. Wir wollen zuerst, unabhängig von allem anderen, uns dasjenige zum Bewußtsein bringen, was gewissermaßen ideale Notwendigkeit ist. Wir brauchen uns nicht allzusehr daran zu halten, daß Klassen überfüllt sein könnten, denn ein richtiger Lehrer wird, wenn es notwendig sein sollte, vor überfüllten Klassen zu lehren, auch mit überfüllten Klassen zurechtkommen können. Berücksichtigt muß werden die Vielartigkeit der Menschenwesen, der Kinder.

Nun läßt sich diese Vielartigkeit zurückführen auf vier Grundtypen, und es ist die wichtigste Aufgabe des Erziehers und Lehrers, diese vier Grundtypen, die man die Temperamente nennt, wirklich zu kennen. Seit alters unterscheidet man die vier Grundtypen des sanguinischen, des melancholischen, des phlegmatischen und des cholerischen Temperamentes. Wir werden immer finden, daß die charakterologische Beschaffenheit eines jeden Kindes in einer dieser Temperamentsklassen unterzubringen ist. Wir müssen uns zuerst die Fähigkeit aneignen, die verschiedenen Typen zu unterscheiden, von einem tieferen anthroposophischen Standpunkt aus zum Beispiel sanguinische von phlegmatischen wirklich zu unterscheiden.

Wir gliedern im geisteswissenschaftlichen Sinne die Menschenwesenheit in Ich, Astralleib, Ätherleib und physischen Leib. Nun würde natürlich beim Idealmenschen die von der kosmischen Ordnung vorgezeichnete Harmonie walten zwischen diesen vier Gliedern der Menschenwesenheit. Dies ist aber in Wirklichkeit bei keinem Menschenwesen

#SE295-010

der Fall. Und schon daraus kann man ersehen, daß die Menschenwesenheit nicht eigentlich fertig abgeschlossen ist so, wie sie dem physischen Plan übergeben wird, sondern daß Erziehung und Unterricht dazu dienen sollen, einen vollständigen Menschen aus dem Menschen zu machen. Eines der vier Elemente waltet vor bei einem jeden, und es muß Ergebnis von Erziehung und Unterricht sein, die Harmonisierung zwischen den vier Gliedern herzustellen.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Waltet das Ich besonders vor, das heißt, ist das Ich schon beim Kinde sehr stark entwickelt, dann tritt uns das Kind entgegen mit einem melancholischen Temperament. Man erkennt diese Tatsache sehr leicht, weil man melancholische Kinder manchmal als bevorzugte Wesen ansieht. Eigentlich beruht die melancholische Anlage beim Kinde auf einem Vorherrschen des Ich in den allerersten Jahren.

Waltet der Astralleib vor, dann tritt uns das cholerische Temperament entgegen.

Waltet der Ätherleib vor, dann tritt uns das sanguinische Temperament entgegen.

Waltet der physische Leib vor, dann tritt uns das phlegmatische Temperament entgegen.

Diese Dinge gliedern sich beim späteren Menschen etwas anders. Daher werden Sie bei einem Vortrag, den ich gehalten habe in bezug auf die Temperamente, eine kleine Veränderung finden. In diesem Vortrage sind die Temperamente in Beziehung zu den vier Gliedern des erwachsenen Menschen besprochen worden. Aber beim Kinde werden wir durchaus zu einem richtigen Urteil kommen, wenn wir die Gliederung in dieser Weise betrachten.

Nun müssen wir gewissermaßen solch ein Wissen dem Kinde gegenüber im Hintergrunde halten und versuchen, durch das ganze äußere Auftreten des Kindes, durch den Habitus des Kindes auf die Temperamentsgrundlage zu kommen.

Wenn ein Kind sich für alles mögliche nur kurz interessiert, sein Interesse rasch wieder zurückzieht, dann werden wir es als sanguinisch bezeichnen müssen. Diese Orientierung sollten wir uns durchaus angelegen sein lassen, selbst wenn wir viele Kinder zu erziehen haben, zu konstatieren, welche Kinder sich rasch für äußere Eindrücke interessieren

#SE295-011

und das Interesse rasch vorübergehen lassen. Die haben ein sanguinisches Temperament.

Dann sollten wir genau wissen, welche Kinder zum inneren Grübeln, zum Brüten neigen; das sind die melancholischen Kinder. Sie sind nicht leicht zu haben für Eindrücke der Außenwelt. Sie brüten still in sich hinein, aber wir haben niemals den Eindruck, daß sie eigentlich innerlich unbeschäftigt sind. Wir haben den Eindruck, daß sie innerlich beschäftigt sind.

haben wir den anderen Eindruck, daß Kinder innerlich unbeschäftigt sind, daß sie in sich versunken sind und doch auch keine Teilnahme nach außen zeigen, dann haben wir es mit den phlegmatischen Kindern zu tun.

Kinder, die stark ihren Willen durch eine Art von Toben zum Ausdruck bringen, das sind die cholerischen Kinder.

Es wird natürlich noch viele Eigenschaften geben, durch welche sich diese vier Temperamentstypen bei den Kindern ankündigen. Notwendig haben wir aber, daß wir uns in den ersten Monaten unseres Unterrichtes damit beschäftigen, daß wir die Kinder in dieser Zeit auf diese vier Merkmale hin prüfen, daß wir diese Typen bei den Kindern wissen. Wir werden eine Klasse dadurch in vier Abteilungen, in vier Gruppen gliedern können. Es ist wünschenswert, daß wir allmählich ein Umsetzen der Kinder vornehmen. Wenn wir Klassen haben mit beiden Geschlechtern, werden wir acht Gruppen haben. Wir werden die Knaben für sich und die Mädchen für sich in vier Gruppen teilen, in eine cholerische, eine sanguinische, eine phlegmatische und eine melancholische Gruppe.

Das hat einen ganz bestimmten Zweck. Wir unterrichten; und während wir unterrichten, werden wir verschiedene Dinge behandeln, werden Verschiedenes zu sagen, Verschiedenes zu zeigen haben, und wir werden uns als Lehrer zum Bewußtsein zu bringen haben, daß es, wenn wir etwas zeigen, was angeschaut werden soll, etwas anderes ist, als wenn wir ein Urteil darüber abgeben. Wir wenden uns, wenn wir ein Urteil abgeben, zu einer anderen Gruppe, als wenn wir etwas zeigen. Wir wenden uns, wenn wir etwas aufzuzeigen haben, was besonders auf die Sinne wirken soll, mit besonderer Aufmerksamkeit an die sanguinische

#SE295-012

Gruppe. Wenn wir irgendeine Reflexion über das, was angeschaut wurde, anstellen, dann wenden wir uns an die melancholischen Kinder. Nähere Details werden noch gegeben werden. Aber es ist notwendig, daß wir uns die Geschicklichkeit aneignen, unsere Aufzeichnungen und Ansprachen immer an andere Gruppen zu richten. Dadurch kommt das zustande, daß das, was der einen Gruppe fehlt, durch die andere Gruppe ersetzt wird. Den melancholischen Kindern etwas zeigen, worüber sie urteilen können; den sanguinischen etwas, was sie anschauen können. Sie ergänzen sich dadurch, sie lernen voneinander, richten ihr Interesse aufeinander, diese beiden Gruppen.

Sie müssen mit sich selbst Geduld haben, denn diese Behandlung der Kinderwelt muß einen gewohnheitsmäßigen Charakter annehmen. Man muß das im Gefühl haben, an welche Gruppe man sich zu wenden hat, muß es gewissermaßen von selbst tun. Würde man sich das vornehmen, dann würde man die Unbefangenheit verlieren. Also als eine Art Unterrichtsgewohnheit müßten wir diese Behandlung der verschiedenen Temperamentsanlagen berücksichtigen.

Nun sollen Sie sich nicht in der Vorbereitung überhasten, sondern kräftigen für die Arbeit. Daher meine ich nicht, daß Sie die wenige Tageszeit, die Ihnen noch bleibt, zu großen äußeren Ausarbeitungen verwenden sollen. Dennoch kann man aber die Dinge nur zu seinem inneren Eigentum machen, wenn man sie seelisch verarbeitet. Daher ist es unsere Aufgabe, daß wir mit diesem Verhältnis des Lehrers zu den Temperamentsanlagen der Kinder wirklich sachgemäß verfahren. Wir wollen die Lehrer so einteilen, daß ich bitten werde, daß sich eine Gruppe mit dem sanguinischen Temperament beschäftigt, eine zweite Gruppe mit dem phlegmatischen, eine dritte mit dem melancholischen und eine vierte mit dem cholerischen Temperament.

Ich bitte, daß Sie nachdenken über die zwei Fragen: Wie äußert sich im Kinde das Temperament, das ich eben ausgesprochen habe, je für eine der Gruppen? Da würden Sie morgen in der freien Aussprache auseinandersetzen: Erstens, wie Sie glauben, daß sich das betreffende Temperament in dem Kinde äußert. Zweitens, wie hat man das Temperament zu behandeln.

#SE295-013

Über dieses «zu behandeln» will ich noch einiges sagen. Sie können schon aus dem Vortrag, den ich vor Jahren gehalten habe, ersehen, daß es die schlechteste Methode ist, wenn man einem Temperament dadurch beikommen will, daß man gewissermaßen die entgegengesetzten Eigenschaften beim Kinde pflegt. Nehmen wir an, wir haben ein sanguinisches Kind. Wenn wir das dadurch dressieren wollen, daß wir ihm diese seine Eigenschaften austreiben wollen, werden wir es schlecht behandeln. Worum es sich handelt, ist, daß wir gerade auf das Temperament eingehen, ihm entgegenkommen, daß wir möglichst viel beim sanguinischen Kind in die Sphäre seiner Aufmerksamkeit bringen, daß wir es sensitiv beschäftigt sein lassen und dadurch gewissermaßen dem Hang, den es hat, entgegenkommen. So wird sich ergeben, daß dann diese Anlage, in die es eingespannt ist, sich allmählich ablähmt und sich mit den anderen Temperamenten harmonisiert.

Ferner, beim cholerisch tobenden Kinde sollen wir nicht versuchen, es nicht zum Toben kommen zu lassen, sondern versuchen, seine tobenden Eigenschaften in einer solchen Weise zu behandeln, daß wir von außen dem Kinde in der richtigen Weise entgegenkommen. Nun ist es schwer, ein Kind sich immer austoben zu lassen.

Es ist ein deutlicher Unterschied vorhanden zwischen einem phlegmatischen und einem cholerischen Kinde. Ein phlegmatisches Kind ist teilnahmslos, und es ist innerlich nicht viel beschäftigt. Nun versuchen Sie als Lehrer, recht viel Teilnahme für ein solches Kind in Ihrem Inneren aufzubringen, zu erwecken, sich zu interessieren für jede Lebensregung des Kindes. Es gibt immer Gelegenheit dazu.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Das phlegmatische Kind kann, wenn man den Zugang findet zu seiner Teilnahmslosigkeit, sehr interessant werden. Aber äußern Sie dieses innere Interesse nicht, suchen Sie teilnahmslos zu scheinen. Versuchen Sie selbst, Ihr Wesen zu spalten. Haben Sie innerlich viel Teilnahme, äußerlich geben Sie sich so, daß es aus Ihnen das Spiegelbild seines eigenen Wesens zu sehen bekommt. Dann werden Sie erzieherisch einwirken können.

Beim cholerischen Kinde dagegen versuchen Sie innerlich teilnahmslos zu werden, mit kaltem Blut zuzuschauen, wenn es tobt. Versuchen Sie, wenn es zum Beispiel das Tintenfaß zur Erde schmeißt, diesem Toben gegenüber äußerlich so phlegmatisch, so gelassen wie möglich

#SE295-014

zu sein, durch gar nichts ergriffen zu sein! Und versuchen Sie, im Gegenteil dazu, äußerlich möglichst viel von diesen Dingen mit dem Kinde in Teilnahme zu besprechen, aber nicht unmittelbar nachher! Zeigen Sie sich möglichst ruhig äußerlich und sagen Sie mit der möglichsten Ruhe: Du hast nun das Tintenfaß zerschmissen. Am anderen Tag, wenn das Kind selbst ruhig ist, besprechen Sie teilnahmsvoll die Sache mit ihm. Sprechen Sie darüber, was es getan hat, zeigen Sie die größte Teilnahme. Zwingen Sie so das Kind, hinterher die ganze Szene in seinem Gedächtnis zu wiederholen, durchzunehmen. Verurteilen Sie auch ruhig die Vorgänge, wie es das Tintenfaß auf den Boden geworfen, zerschlagen hat. Man kann auf diese Weise mit tobenden Kindern außerordentlich viel erreichen. Auf andere Weise bringt man sie nicht dazu, das Toben zu bekämpfen.

Das kann Sie auf den Weg leiten, nun selbst zu versuchen, die beiden Fragen, die wir uns stellen werden, bis morgen zu behandeln. Wir werden das so behandeln, daß jeder von Ihnen das vorbringen kann, was er eben vorzubringen hat. Machen Sie sich kurze Notizen über das, was Sie sich ausgedacht haben, und diese Notizen werden dann besprochen.

Es muß immer zu Besprechungen solcher und ähnlicher Art in der Lehrerschaft Zeit bleiben. In solchen Besprechungen, die einen mehr republikanischen Charakter tragen, muß Ersatz gefunden werden für eine diktatorische Leitung, wie sie in einem Rektorat gegeben ist, so daß eigentlich jeder einzelne Lehrer an den Angelegenheiten und Interessen der anderen immerwährend teilnimmt. Damit wollen wir morgen gleich beginnen in einer Art Disputation. Als Unterlage möchte ich Ihnen eine Art Schema geben, nach dem Sie arbeiten können.

Sie können unterscheiden, wenn der Mensch sich äußert, nach seinem ganzen Seelenhabitus, ob er etwas stark oder schwach ins Auge faßt; ob er etwas stark empfindet, das etwas Äußerliches ist, oder stark empfindet seine inneren Zustände.

Dann haben wir zu unterscheiden das Wechseln. Entweder man bleibt stark dabei und wechselt wenig, oder man bleibt weniger stark dabei und wechselt sehr viel. Dadurch unterscheiden sich die Temperamente.

#SE295-015

#Bild s. 15

Wenn Sie dieses ins Auge fassen, dann werden Sie gleichzeitig in dem Schema eine gewisse Andeutung haben. Nebeneinander sind häufig sanguinisches und phlegmatisches Temperament, und Sie haben es so im Schema. Niemals geht phlegmatisches Temperament leicht ins Cholerische über. Sie sind verschieden wie Nord- und Südpol. Ebenso stehen sich gegenüber melancholisches und sanguinisches Temperament. Sie verhalten sich polarisch entgegengesetzt. Die nebeneinander liegenden Temperamente gehen ineinander über, die verschwimmen. Dagegen wird es gut sein, die Einteilung nach Gruppen so zu befolgen: Wenn Sie eine phlegmatische Gruppe zusammensetzen, ist es gut, wenn diese zum Gegenpol die cholerische hat und dazwischen die beiden anderen sitzen, die melancholische und die sanguinische.

All diese Dinge gehen zurück auf das heute morgen Gesagte. Es hat das Innere, das Seelische eben die allergrößte Bedeutung beim Zusammensein mit dem Kinde. Das Kind wird unterrichtet und erzogen von Seele zu Seele. Ungeheuer viel spielt in den unterirdischen Drähten, die von Seele zu Seele gehen. Und so spielt außerordentlich

#SE295-016

viel dem cholerischen Kinde gegenüber, wenn Sie teilnahmslos bleiben, dem phlegmatischen gegenüber, wenn Sie inneren Anteil haben. Da werden Sie durch die eigene innere Seelenstimmung übersinnlich erziehend auf das Kind wirken. Das Erziehen geschieht durch das, was Sie sind, das heißt in diesem Fall, wozu Sie sich machen innerhalb der Kinderschar. Das dürfen Sie eigentlich nie aus dem Auge verlieren.

Ebenso wirken aber auch die Kinder aufeinander. Und das ist das Eigentümliche: wenn man Kinder in vier Gruppen von gleichen Temperamentsanlagen einteilt und die gleichartigen nebeneinandersetzt, so wirken diese Anlagen nicht verstärkend aufeinander, sondern aufhebend. Eine Gruppe von sanguinischen Kindern zum Beispiel verstärken nicht ihre Anlagen, sondern sie schleifen sich gegeneinander ab. Wenn man sich dann im Unterricht an die cholerischen Kinder richtet, so nehmen die Sanguiniker davon auf und umgekehrt. Sie müssen als Lehrer die Stimmung Ihrer Seele auf das Kind wirken lassen, während gleichgeartete Temperaments-Seelenstimmungen bei den Kindern sich abschleifen. Das Schwätzen miteinander bedeutet den inneren Hang, sich innerlich abzuschleifen, auch das Schwätzen in den Zwischenpausen. Die Choleriker werden weniger miteinander schwätzen, als wenn sie neben anderen sitzen. Wir dürfen die Dinge nicht äußerlich betrachten und beurteilen.

Nun möchte ich gleich von Anfang an Sie darauf aufmerksam machen, daß wir einen großen Wert darauf legen werden, den Unterricht möglichst konzentriert zu gestalten. Wenn man das nicht tut, kann man auf alle diese Dinge nicht Rücksicht nehmen, von denen ich eben gesprochen habe, namentlich auf die Temperamente nicht. Daher werden wir das, was man im äußeren den Stundenplan nennt, nicht haben. In dieser Beziehung werden wir also geradezu entgegengesetzt der Einrichtung arbeiten, die das Ideal der modernen materialistischen Erziehung ist. In Basel zum Beispiel spricht man vom Vierzigminutenbetrieb. Man läßt gleich wieder etwas anderes folgen. Das heißt nichts anderes, als alles, was in den vierzig Minuten voranging, sofort wieder auszulöschen und furchtbare Verwirrung in den Seelen anzurichten.

Wir werden uns genau überlegen, welcher Lehrstoff einer gewissen

#SE295-017

Altersstufe des Kindes entspricht, und dann werden wir diesen Lehrstoff, das Lesen zum Beispiel, durch eine gewisse Zeit hindurch verfolgen. Das heißt, das Kind wird seinen Vormittagsunterricht im Lesen während sechs bis acht Wochen haben, dann wird Schreiben an seine Stelle treten, dann Rechnen, so daß das Kind sich die gesamte Zeit hindurch jeweilig konzentriert auf einen Unterrichtsstoff. So daß etwa, wenn ich es schematisch andeuten wollte, unser Unterricht darin bestehen würde, daß wir möglichst am Morgen beginnen - das heißt aber nur möglichst, denn es werden alle möglichen Modifikationen eintreten - mit Lesen, so daß wir einige Wochen lesen, dann schreiben, dann rechnen.

An diesen eigentlichen Unterricht reihen wir dasjenige an, was etwa in der Form des Erzählens zu machen ist. Wir werden im ersten Schuljahr hauptsächlich Märchen erzählen. Im zweiten Schuljahr werden wir uns bemühen, das Leben der Tiere in erzählender Form vorzubringen. Wir werden von der Fabel übergehen zu der Wahrheit, wie die Tiere sich zueinander verhalten. Aber es wird der

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Unterricht so gestaltet, daß die Aufmerksamkeit des Kindes durch Wochen hindurch auf dasselbe konzentriert ist. Dann werden wir am Ende des Schuljahrs Repetitionen folgen lassen, wodurch aufgefrischt wird, was im Anfang durchgenommen wurde. Absondern und fortdauernd pflegen werden wir nur alles Künstlerische. Entweder nachmittags oder, wenn die nötige Zeit vorhanden, vormittags, sollen wir das Künstlerische als besondere Willensbildung pflegen.

Nun würde es dem Ideal des Unterrichts entsprechen, daß das Kind eigentlich für den konzentrierten Unterricht, wozu Anstrengung des Kopfes notwendig ist, überhaupt nicht mehr als täglich eineinhalb Stunden braucht. Dann können wir noch eine halbe Stunde Märchen erzählen. Außerdem bleibt dann immer noch die Möglichkeit, in etwa eineinhalb Stunden das Künstlerische anzugliedern. Und wir würden dann für die Kinder bis etwa zum zwölften Jahre keine längere Zeit bekommen, als nur dreieinhalb Stunden am Tage. Von diesen dreieinhalb Stunden nehmen wir dann am einzelnen Tage das wenige, was an Religionsunterricht notwendig ist, so daß wir schon auch die Möglichkeit haben würden, die Kinder so zu unterrichten, daß wir abwechseln könnten.

#SE295-018

Wenn wir also viele Kinder für eine Klasse haben, so können wir das so einrichten, daß wir von sieben bis zehn die eine Gruppe haben und von zehn ein Viertel bis ein ein Viertel die andere Gruppe der Kinder, so daß wir auf diese Weise mit dem Klassenraum auskommen könnten.

Das würde das Ideal darstellen, daß wir kein Kind länger als dreieinhalb Stunden beschäftigen. Wir werden dabei immer frische Kinder haben und werden uns nur der Aufgabe unterziehen müssen, auszudenken, was wir mit den Kindern anfangen in den großen Gärten während der Zeit, wo kein Unterricht ist. Sie dürfen auf den freien Plätzen spielen im Sommer; aber im Winter, im Turnsaal, wird es schwer sein, sie beschäftigen zu können. Eine Stunde in der Woche für Turnen und eine Stunde für Eurythmie soll eingerichtet werden. Es wird gut sein, daß die Kinder auch da sein können, wenn kein Unterricht ist, daß sie spielen können und dergleichen. Ich glaube, daß es keinen großen Unterschied macht, ob mit dem Unterricht begonnen wird gleich morgens oder später, so daß wir gut in zwei Gruppen einteilen können.

Nun werden Sie die Aufgabe haben, sich mit allerlei zu beschäftigen. Wir werden nach und nach zu der Eingliederung der Arbeit kommen, indem wir uns in unserer Disputation damit beschäftigen. Aber ich glaube, es wird gut sein, wenn Sie sich überlegen, worin dasjenige bestehen muß, was Sie gewissermaßen in der Erzählungsstunde mit den Kindern zu pflegen haben. Die eigentlichen Unterrichtsstunden werden sich dann aus unseren allgemeinen pädagogischen Gesichtspunkten ergeben. Aber Sie werden für die Erzählungsstunden einen Stoff aufnehmen müssen, der durch die ganze Schulzeit vom siebenten bis vierzehnten Jahr an die Kinder im freien, erzählenden Tone wird heran-gebracht werden müssen.

Da wird es notwendig sein, daß in den ersten Schuljahren eben ein gewisser Märchenschatz zur Verfügung steht. Dann würden Sie sich für die folgende Zeit damit beschäftigen müssen, Geschichten aus der Tierwelt in Verbindung mit der Fabel vorzubringen. Dann biblische Geschichte, in die allgemeine Geschichte aufgenommen, außerhalb des

#SE295-019

anderen Religionsunterrichtes. Dann Szenen aus der alten Geschichte, Szenen aus der mittleren Geschichte und aus der neueren Geschichte. Dann müssen Sie sich in die Lage versetzen, Erzählungen über die Volksstämme zu bringen, wie die Volksstämme geartet sind, was mehr mit der Naturgrundlage zusammenhängt. Dann die gegenseitigen Beziehungen der Volksstämme, Inder, Chinesen, Amerikaner, was ihre Eigentümlichkeiten und so weiter sind, das heißt Kenntnis der Völker. Das ist eine ganz besondere Notwendigkeit aus der gegenwärtigen Zeit-epoche heraus.

Ich wollte, daß wir uns heute diese besonderen Aufgaben gestellt haben. Sie werden dann sehen, wie wir diese Seminarstunden verwenden werden. Heute soll alles eben fadengeschlagen sein.

Während des Sprechens hatte Rudolf Steiner folgende Übersicht an die Wandtafel geschrieben:

1. ein gewisser Märchenschatz
2. Geschichten aus der Tierwelt in Verbindung mit der Fabel
3. Biblische Geschichte als Teil der allgemeinen Geschichte (Altes Testament)
4. Szenen aus der alten Geschichte
5. Szenen aus der mittleren Geschichte
6. Szenen aus der neueren Geschichte
7. Erzählungen über die Volksstämme
8. Erkenntnis der Völker.

#SE295-020

Fragenbeantwortung

Es wird gefragt nach den Bildern für die Laute und Buchstaben wie dem Fisch für das F, wovon am Vormittag im ersten Vortrag des methodisch-didaktischen Kurses gesprochen worden war.

Rudolf Steiner: Solche Dinge, solche Bilder muß man selber finden. Man braucht nicht das historisch Gegebene zu suchen. Man sollte die freie, gezügelte Phantasie wirken lassen und Vertrauen haben zu dem, was man selber findet; auch für Tätigkeitsformen, zum Beispiel für das S. Was Sie selbst erarbeiten!

L. fragt nach der lateinischen Schrift

Rudolf Steiner: Ja, die lateinische Schrift ist der Ausgangspunkt, weil diese die charakteristischen Formen enthält. Und dann erst, wenn es nötig wird, geht man über auf die deutsche, die gotische Schrift, die eigentlich ganz verschwinden sollte.

O. fragt nach der Behandlung der melancholischen Kinder.

Rudolf Steiner: Der Lehrer steht so gegenüber dem melancholischen Kinde: Die melancholische Anlage beruht auf einem nicht ganz vollständigen Unterliegen des Stoffwechsels durch den geistig-seelischen Menschen. Der Nerven-Sinnesmensch ist der ungeistigste Teil des Menschen, ist der physischste Mensch. Am wenigsten physisch ist der Stoffwechsellmensch. Der geistige Mensch steckt am meisten im Stoffwechselorganismus, ist dort aber am wenigsten zur Realisierung gekommen. Der Stoffwechselorganismus muß am meisten bearbeitet werden. Wenn der Stoffwechsel zuviel Beschwerde macht, dann offenbart sich in dem Brüten das innerliche Streben nach dem Geiste.

In der Nähe eines melancholischen Kindes sollten wir als Lehrer möglichst viel sichtbares Interesse an den äußeren Dingen seiner Umgebung entwickeln, sollten möglichst so sein, wie wenn wir Sanguiniker wären, und sollten so die Außenwelt charakterisieren. Dem

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

sanguinischem Kinde gegenüber verhalten wir uns ernst, geben ihm mit innerem Ernst eindringliche, langanhaltende Charakteristiken der Außenwelt.

#SE295-021

Im Nerven-Sinnesmenschen ist der Geist am meisten in den Menschen hineingestiegen, im Stoffwechsellenschen am wenigsten; da hat er am stärksten die Tendenz, sich durchzusetzen.

Es wird die Frage nach Lehrbüchern gestellt.

Rudolf Steiner: Man muß sich die gebräuchlichen ansehen. Wenn wir ohne Bücher auskommen, um so besser. Wenn die Kinder keine öffentlichen Prüfungen machen müssen, dann braucht man keine Bücher. In Österreich müßte man die Kinder zur öffentlichen Prüfung führen. Wir müßten feststellen, wie man wünscht, daß wir das Erreichen der Lehrziele nachweisen. Das Ideal wäre, gar keine Prüfung zu haben. Die Schlußprüfung ist ein Kompromiß mit der Behörde. Man muß ohne Prüfung wissen, so und so steht es mit den Kindern. Prüfungsangst vor der Geschlechtsreife ist sehr gefährlich für die ganze physiologische Struktur des Menschen. Sie wirkt so, daß sie die physio-logisch-psychologische Konstitution des Menschen treibt. Das Beste wäre die Abschaffung alles Prüfungswesens. Die Kinder werden viel schlagfertiger werden.

Das Temperament schleift sich ab; gegen das zehnte Jahr wird der Temperamentsunterschied überwunden sein.

Knaben und Mädchen müßten nicht getrennt werden. Wir trennen sie nur wegen der öffentlichen Meinung. Es bilden sich Liaisons; man braucht sich darüber nicht aufzuregen, aber man wird es uns übelnehmen. Der Unterricht leidet darunter nicht, wenn der Lehrer Autorität hat.

Fachlehrer brauchen wir für die Künste, die auf den Willen wirken, auch für die Sprachen, die besonders gegeben werden. Die künstlerischen Dinge gehören dem Fachlehrer. Der Klassenlehrer hat in der Hauptsache als Einheitslehrer zu wirken. Durch seinen gesamten Unterricht wirkt er besonders auf den Intellekt und auf das Gemüt. Auf den Willen wirken die Künste: Turnen, Eurythmie, Zeichnen, Malen.

Der Lehrer steigt mit den Schülern auf bis zum Schluß. Der Lehrer der letzten Klasse wird wieder der erste.

ZWEITE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 22. August 1919

#TX

L. berichtet über die Fragen: Erstens, wie äußert sich das sanguinische Temperament im Kinde, und zweitens, wie hat man es zu behandeln?

Rudolf Steiner: Hier beginnen ja die Individualisierungen. Wir haben gesagt, daß wir nach den Temperamenten einteilen können. Man muß ja das Kind im Massenunterricht mit an dem allgemeinen Zeichenunterricht beschäftigen, und nun können wir bei den einzelnen Gruppen etwas individualisieren. Dann würde es sich darum handeln, in welcher Hinsicht Sie den Zeichenunterricht individualisieren wollten. Nachahmung wird man überhaupt weniger pflegen. Man wird im Zeichnen versuchen, das innere Formgefühl zu erwecken. Man wird nur darin individualisieren können. Man wird einen Unterschied machen können, ob man mehr geradlinige Formen oder mehr bewegte, ob man mehr einfache, übersichtliche Formen nimmt oder solche mit mehr Details. Kompliziertere, mehr Detailformen, würden für das Kind mit sanguinischem Temperament zu verwenden sein. Man wird nach dem Temperament mehr die Art bestimmen, wie man den einen oder den anderen unterrichtet.

E. berichtet über dasselbe Thema.

Rudolf Steiner: Nicht wahr, bei solchen Dingen muß man sich immer ganz klar sein, daß namentlich die Behandlung doch nicht eindeutig sein muß. Es kann natürlich von dem einen etwas gemacht werden, was ganz gut ist in einem solchen Fall, und von dem anderen etwas anderes, was auch gut ist. Also die pedantische Eindeutigkeit braucht nicht angestrebt zu werden, doch gewisse große Richtlinien muß man schon einhalten, die müssen durchdrungen werden.

Die Frage, ob ein sanguinisches Kind schwer oder leicht zu behandeln ist, ist schon sehr bedeutsam. Darüber müßte man sich schon eine Ansicht verschaffen und sich zum Beispiel folgendes klarmachen: Es kann passieren bei einem sanguinischen Kinde, daß man irgend etwas vorzubringen, zu erklären hat. Das Kind hat wohl die Sache aufgenommen, aber nach einiger Zeit merkt man, es ist gar nicht mehr dabei,

#SE295-023

sondern hat sich einer anderen Sache zugewendet. Dadurch wird der Fortschritt des Kindes beeinträchtigt. Was würden Sie tun, wenn Sie bemerken würden, Sie reden in der Schule vom Pferde, und nach einiger Zeit hat sich das sanguinische Kind sehr weit entfernt vom Gegenstande und hat seine Aufmerksamkeit einem ganz anderen Gegenstande zugewendet, so daß alles, was Sie besprechen, an seinen Ohren vorbeigehen könnte? Was würden Sie mit einem solchen Kinde tun?

Viel wird ja davon abhängen, wie weit man in solchem Falle individualisieren kann oder nicht. Hat man viele Kinder, so werden viele Maßregeln nicht leicht durchzuführen sein. Man hat ja, wenn man viele Kinder hat, die sanguinischen Kinder in einer Gruppe beisammen. Dann muß man vorbildlich wirken auf die sanguinischen durch die melancholischen Kinder. Wenn in der sanguinischen Gruppe irgend etwas nicht stimmt, sich zur melancholischen Gruppe wenden und dieses Temperament dann spielen lassen, um ausgleichend zu wirken! Gerade beim Massenunterricht ist das sehr ins Auge zu fassen. Da ist es wichtig, daß man nicht bloß selber den Ernst und die Ruhe bewahrt, sondern daß man den Ernst und die Ruhe der melancholischen Kinder in Wechselwirkung treten läßt mit der sanguinischen Gruppe.

Nehmen wir an, Sie sprechen über das Pferd. Sie sehen, ein sanguinisches Kind aus der Gruppe, das ist längst nicht mehr dabei. Jetzt versuchen Sie das zu konstatieren. Indem Sie das Kind etwas fragen, machen Sie, daß es wirklich hervortritt, daß das Kind nicht mehr dabei ist. Dann versuchen Sie, in der melancholischen Gruppe die Tatsache zu konstatieren, daß ein Kind, während Sie früher vom Kleiderschrank gesprochen haben und jetzt schon lange vom Pferd sprechen, noch immer an den Kleiderschrank denkt. Konstatieren Sie das: «Sieh, du hast schon längst das Pferd vergessen, dein Freund ist noch nicht vom Kleiderschrank weggekommen!»

Solche Tatsachen wirken stark. Auf diese Weise schleifen sich die Kinder aneinander ab. Dieses Selbstsehen der Kinder hat eine starke Wirkung. Die unterbewußte Seele hat ein starkes Gefühl davon, daß bei solchem Nicht-miteinander-Mitkommen das soziale Leben nicht weitergeht. Dieses Unbewußte in der Seele muß man stark benützen, dann kann sogar der Massenunterricht ein außerordentlich gutes Mittel

#SE295-024

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

sein, um vorwärtszukommen, wenn man die Eigenschaften der Kinder aneinander abschleift. Um den Kontrast zu zeigen, muß man eine wirklich leichte Hand haben und den Humor, so daß die Kinder sehen:

man ärgert sich nie, man hat auch keinen Groll, sondern man behandelt die Dinge so, daß sie sich selber zeigen.

T. spricht über das phlegmatische Kind.

Rudolf Steiner: Was würden Sie tun, wenn ein phlegmatisches Kind nun gar nicht herauskommt und Sie zur Verzweiflung bringt?

U. berichtet über die Behandlung der Temperamente vom musikalischen Stand-punkt aus und in bezug auf die biblische Geschichte.

Phlegmatiker	Sanguiniker	Choleriker	Melancholiker
Harmonium und	Blasinstrumente	Schlagzeuge	Streichinstrumente
Klavier	Melodie und Trommel	Kontrapunkt (was	
Harmonie	Rhythmus	mehr intellektuell	
durchgearbeitet			
werden muß)			

Chorgesang ganzes Orchester Soloinstrumente Sologesang

In bezug auf die biblische Geschichte:

Matthäus- Lukas- Markus- Johannes.

Evangelium Evangelium Evangelium Evangelium

(Mannigfaltigkeit) (Innigkeit) (Kraft) (Geistige Vertiefung)

Rudolf Steiner: Es ist vieles sehr richtig, namentlich auch in bezug auf die Instrumente und die Wahl des musikalischen Unterrichts. Ebensogut ist der Gegensatz von Sologesang beim Melancholiker, dem ganzen Orchester beim Sanguiniker, und Chorgesang beim Phlegmatiker. Die Dinge sind sehr gut, und auch die Evangelisten sind sehr gut. Aber die vier Künste sind deshalb weniger den Temperamenten zuzuteilen, weil es möglich ist, gerade durch die Vielheit des Künstlerischen auf jedes Temperament ausgleichend zu wirken. Innerhalb der einzelnen Kunst ist das Prinzip sehr richtig, aber ich würde nicht die Künste selbst verteilen. In bezug auf die Musik ist das richtig. Wenn Sie zum Beispiel den Phlegmatiker haben, können Sie unter Umständen sehr gut durch etwas, was ihn im Tanz ergreift oder in der Malerei ergreift, auf ihn wirken. Da möchte ich nicht verzichten auf das, was in den verschiedenen Künsten auf ihn wirken kann. In der einzelnen

#SE295-025

Kunst wird es wieder möglich sein, die Richtungen und Betätigungsgebiete der Kunst auf die Temperamente zu verteilen. Es würde nicht gut sein, wenn man da den Temperamenten zuviel nachgibt, während es doch notwendig ist, alles so zuzubereiten, wie es für die einzelnen richtig ist.

O. berichtet über das phlegmatische Temperament und sagt, daß das Kind mit offenem Munde dasitzt.

Rudolf Steiner: Sie sind im Irrtum; das phlegmatische Kind wird nicht mit offenem Munde dasitzen, sondern mit zugemachtem Munde, aber mit hängenden Lippen. Man kann schon manchmal durch einen solchen Hinweis den Nagel auf den Kopf treffen. Dies zu berühren war sehr gut. Es wird in der Regel aber nicht der Fall sein; das phlegmatische Kind wird nicht mit offenem Munde dasitzen, sondern im Gegenteil. Das führt zurück auf die Frage: Wie kann man sich dem phlegmatischen Kinde gegenüber verhalten, wenn es uns zur Verzweiflung bringt?

Das Idealste, das man tun könnte, das wäre, die Mutter des Kindes zu bitten, es immer wenigstens eine Stunde früher aufzuwecken, als es gewohnt ist zu erwachen, und in dieser Zeit, die man ihm eigentlich wegnimmt - man wird es nicht beeinträchtigen, weil es in der Regel immer viel länger schläft als nötig -, es mit allem möglichen zu beschäftigen. Von der Zeit an, wo man es aufgeweckt hat, bis zu der Zeit, wo es sonst aufzuwachen gewohnt war, wird man es beschäftigen; das würde ein ideales Kurieren sein. Auf diese Weise würde man viel von seinem Phlegma wegnehmen. Das wird man in der Regel nicht können, weil die Eltern sich nicht darauf einlassen werden, aber man würde sehr viel damit tun können.

Man wird folgendes tun können, was ein Surrogat ist, was aber viel helfen kann: Wenn die Gruppe so dasitzt - mit offenem Munde wird sie nicht dasitzen - und Sie vorbeigehen, und Sie gehen öfter vorbei, könnten Sie so etwas machen (Dr. Steiner schlägt mit einem Schlüsselbund auf den Tisch), wodurch Sie einen Schock hervorrufen, um die Kinder aufzuwecken, wodurch die Kinder dann übergehen von dem zugemachten zu dem offenen Mund. In diesem Moment, wo Sie sie schockiert haben, versuchen Sie, sie während fünf Minuten zu beschäftigen.

#SE295-026

Man muß sie durch eine äußere Veranlassung aus ihrer Lethargie herausbringen, aufstampfen. Man muß dadurch, daß man auf das Unbewußte wirkt, dieses unregelmäßige Verbundensein des Atherleibes mit dem physischen Körper bekämpfen. Man wird immer wieder ein anderes Mittel finden müssen, das sie schockiert und sie dadurch von ihren hängenden Lippen zum offenen Munde bringt; das also gerade das hervorrufen, was sie nicht gerne tun. So wäre diese Frage zu behandeln, wenn diese Kinder einen zur Verzweiflung bringen. Wenn man das mit Geduld fortsetzt und wirklich die phlegmatische Gruppe immerzu in dieser Weise aufrüttelt, dann wird man gerade da viel erreichen.

T. Wäre es nicht möglich, die phlegmatischen Kinder eine Stunde früher zur Schule kommen zu lassen?

Rudolf Steiner: Ja, wenn man das machen würde und es dazu bringen könnte, daß die Kinder mit einem gewissen Geräusch aufgeweckt werden, das wäre natürlich sehr gut. Da wäre es auch gut, die phlegmatische Gruppe zu den am frühesten in die Schule Kommenden einzureihen. Wichtig ist beim Phlegmatiker, daß man aus einem veränderten Seelenzustand heraus seine Aufmerksamkeit in Anspruch nimmt.

Es wird die Frage der Ernährung für Kinder der verschiedenen Temperamente angeschnitten.

Rudolf Steiner: Man wird überhaupt darauf zu sehen haben, daß nicht gerade die Hauptverdauungszeit zugleich die Schulzeit ist, aber kleinere Mahlzeiten werden keine zu große Bedeutung haben. Im Gegenteil, wenn die Kinder gefrühstückt haben, werden sie besser aufpassen können, als wenn sie mit hungrigem Magen kommen. Wenn man sie natürlich überfüttert, was bei den phlegmatischen Kindern sehr in Betracht kommen wird, dann wird man ihnen gar nichts beibringen können. Den sanguinischen Kindern wäre nicht

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

allzuviel Fleisch, den phlegmatischen nicht zuviel Eier zu geben. Dagegen können die melancholischen Kinder immerhin eine gut gemischte Nahrung bekommen, aber nicht allzuviel Wurzelzeug und Kohl. Bei melancholischen Kindern ist die Nahrung sehr individuell, da muß man beobachten. Bei sanguinischen und phlegmatischen Kindern kann man schon generalisieren.

#SE295-027

Es folgen Ausführungen von D. über das melancholische Temperament der Kinder.

Rudolf Steiner: Ja, das war sehr schön. Für den Unterricht wird aber noch das in Betracht kommen, daß melancholische Kinder leicht zurückbleiben, daß sie nicht leicht mitkommen. Das bitte ich noch zu berücksichtigen.

A. spricht über dasselbe Thema.

Rudolf Steiner: Da ist die Bemerkung sehr gut, daß es sich bei melancholischen Kindern sehr darum handelt, wie man sich selbst zu ihnen stellt. Sie bleiben zurück auch mit dem Geborenwerden des Atherleibes, der sonst mit dem Zahnwechsel frei wird. Daher sind diese Kinder viel zugänglicher für die Nachahmung. Was man ihnen vormacht, daran halten sie fest, wenn sie einen lieb gewonnen haben. Das muß man bei ihnen benützen, daß sie das Imitationsprinzip länger haben.

N. berichtet ebenfalls über das melancholische Temperament.

Rudolf Steiner: Besonders bitte ich zu berücksichtigen, daß man das melancholische Temperament sehr schwer wird behandeln können, wenn man nicht eins betrachtet, was fast immer da ist: der Melancholiker ist in einer merkwürdigen Selbsttäuschung; er ist der Meinung, daß die Erlebnisse, die er hat, nur ihn selbst betreffen. In dem Augenblick, wo man ihm beibringt, daß andere Leute diese und ähnliche Erlebnisse auch haben, ist das immer eine Art Kur für ihn, weil er bemerkt, daß er nicht allein so eine interessante Individualität ist, wie er glaubt. In dieser Illusion ist er befangen, daß er ganz auserlesen ist, so wie er gerade ist. Läßt man ihn das stark merken: «Du bist kein solch außerordentlicher Kerl, solche Exemplare gibt es viele, die das oder jenes erleben», dann ist das eine sehr starke Beeinträchtigung der Impulse, die gerade zur Melancholie führen. Deshalb ist es gut, ihn besonders mit Biographien großer Persönlichkeiten zu behandeln. Er wird sich weniger interessieren für die äußere Natur, aber mehr für die einzelnen Persönlichkeiten. Diese Biographien sollte man besonders gebrauchen, um ihn über seine Melancholie hinwegzubringen.

Zwei Lehrer berichten über das cholerische Temperament.

Rudolf Steiner zeichnet folgende Figuren an die Tafel:

#SE295-028

#Bild s. 28

Was ist das? Das ist auch eine Charakterisierung der vier Temperamente. Die melancholischen Kinder sind in der Regel schlank und dünn; die sanguinischen sind die normalsten; die, welche die Schultern mehr heraus haben, sind die phlegmatischen Kinder; die den unteretzten Bau haben, so daß der Kopf beinahe untersinkt im Körper, sind die cholerischen Kinder.

Bei Michelangelo und Beethoven haben Sie eine Mischung von melancholischem und cholerischem Temperament.

Nun bitte ich, durchaus zu berücksichtigen, daß wir, wenn es sich um das Temperament beim Kinde handelt, als Lehrer durchaus nicht berufen sind, die betreffenden Temperamente von vornherein als «Fehler» anzusehen und bekämpfen zu wollen. Wir müssen das Temperament erkennen und uns die Frage stellen: Wie haben wir es zu behandeln, um ein wünschbares Lebensziel mit ihm zu erreichen, so daß aus dem Temperament das Allerbeste wird und die Kinder mit Hilfe des Temperaments das Lebensziel erreichen? Gerade beim cholerischen Temperament würde es ja sehr wenig helfen, wenn wir es austreiben wollten und etwas anderes an seine Stelle setzten. In der Tat geht aus dem Leben und der Leidenschaft des Cholerikers sehr viel hervor, und insbesondere in der Weltgeschichte wäre vieles anders geworden, wenn es nicht die Choleriker gegeben hätte. Aber gerade beim Kind muß man

#SE295-029

sehen, daß man es trotz seines Temperaments zu entsprechenden Lebenszielen bringt.

Beim Choleriker sind möglichst zu berücksichtigen erdichtete Situationen, künstlich gebildete Situationen, die man in die Aufmerksamkeitssphäre des Kindes bringt. Man sollte zum Beispiel bei einem tobenden Kind die Aufmerksamkeit auf erdichtete Situationen lenken und diese erdichteten Situationen selbst cholerisch behandeln, so daß ich dem jungen Choleriker zum Beispiel erzähle von einem wilden Kerl, dem ich begegnet bin, den ich ihm vormale wie eine Wirklichkeit. Dann würde ich in Ekstase kommen, würde schildern, wie ich ihn behandle, wie ich ihn beurteile, so daß er die Cholerik an anderem sieht, an Ausgeklügeltem, so daß er die Tat sieht. Dadurch wird man in ihm die Kraft sammeln, daß er auch anderes gut begreifen kann.

Rudolf Steiner wird gebeten, die Szene zwischen Napoleon und seinem Sekretär zu erzählen.

Rudolf Steiner: Da müßte man erst die Baukommission um Erlaubnis fragen! - Diese in der Rede vorgemalte Szene müßte die redende Person so behandeln, daß Cholerisches dabei herauskommt. Das wird immer Kraft sammeln beim cholerischen Kinde, so daß man es dann weiter behandeln kann. Ein Ideal wäre: der cholerischen Gruppe eine Situation vormalen, um auf diese Weise wiederum Kraft gesammelt zu haben. Dann hält es immer ein paar Tage an. Die Kinder werden dann ein paar Tage hindurch gar nicht gehindert sein, die Dinge aufzunehmen. Sonst toben sie innerlich an gegen Dinge, die sie begreifen sollten.

Nun möchte ich, daß Sie folgendes versuchen: Von diesem Behandeln der Temperamente sollte etwas bleiben, und da würde ich Fräulein B. bitten, auf höchstens sechs Seiten eine zusammenfassende Darstellung zu geben von der Eigentümlichkeit der Temperamente und ihrer Behandlung, auf Grund alles dessen, was ich hier besprochen habe. Es braucht nicht schon morgen zu sein.

Dagegen möchte ich Frau E. bitten, sich vorzustellen, sie hätte zwei Gruppen vor sich: sanguinische Kinder und melancholische Kinder, und sie sollte so abwechseln mit einer Art Zeichenunterricht, mit einfachen

#SE295-030

Zeichenmotiven, daß das eine Mal gedient wäre den sanguinischen, das andere Mal den melancholischen Kindern.

Jetzt möchte ich außerdem noch bitten: Herr T. kann dieselbe Sache machen mit dem Zeichnen für phlegmatische und cholerische Kinder, so daß Sie uns dann dies morgen vorführen können, so wie Sie es sich zurechtgelegt haben.

Dann würde ich vielleicht Fräulein A., Fräulein D. und Herrn R. bitten, folgende Aufgaben zu behandeln: Sie denken sich, Sie sollen ein und dasselbe Märchen erzählen, zweimal hintereinander, so, daß Sie es nicht ganz gleich erzählen, sondern in verschiedene Sätze einkleiden und so weiter. Das erste Mal nehmen Sie mehr Rücksicht auf sanguinische, das zweite Mal auf melancholische Kinder, so daß beide etwas davon haben.

Dann würde ich bitten, daß Herr M. und Herr L. sich mit der schwierigen Aufgabe befassen, die individuelle Beschreibung eines Tieres oder einer Tiergattung zu geben und sie das eine Mal für cholerische, das andere Mal für phlegmatische Kinder zuzurichten.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Herr O., Herr N., und vielleicht hilft auch Herr U. mit, die würde ich bitten, einmal die Aufgabe zu lösen, wie man im Rechnen Rücksicht nehmen könnte auf die vier Temperamente, gerade nur im Rechnen.

Nicht wahr, wenn Sie nun auf solche Dinge wie auf die Temperamente so Ihre Aufmerksamkeit lenken, um darnach die Klasse für den Unterricht einzuteilen, müssen Sie vor allen Dingen darauf Rücksicht nehmen, daß der Mensch als solcher ein fortwährend Werdender ist. Und das ist etwas, was wir uns in unserem Erzieherbewußtsein immer-während aneignen müssen, daß der Mensch ein fortwährend Werdender ist, daß er Metamorphosen unterliegt im Verlaufe seines Lebens. Und ebensogut wie wir stark reflektieren auf die einzelnen Temperaments-anlagen der einzelnen Kinder, können wir reflektieren auf das Werdende, und können sagen: In der Hauptsache sind alle Kinder Sanguiniker, ob sie auch im einzelnen phlegmatisch oder cholerisch sind. Alle Jünglinge und Jungfrauen sind eigentlich Choleriker, und wenn es nicht so ist, wenn es in dieser Zeit nicht da ist, ist es eine ungesunde Entwicklung.

#SE295-031

Im Mannes- und Frauenalter ist der Mensch Melancholiker. Und im Greisenalter ist er phlegmatisch.

Das beleuchtet wiederum doch ein wenig die Situation in bezug auf die Temperamente, denn Sie sehen da etwas, was ganz besonders notwendig ist, in unserer jetzigen Zeit zu berücksichtigen. Wir lieben in unserer jetzigen Zeit, uns starre, fest definierte Begriffe zu machen. In Wirklichkeit geht alles ineinander, so daß man in dem Augenblick, wo man gesagt hat, der Mensch bestehe aus Kopf-, Brust- und Gliedmaßen-mensch, sich auch klarmachen muß, daß eben alles ineinandergeht. So ist ein cholerisches Kind nur der Hauptsache nach cholerisch, ein sanguinisches nur der Hauptsache nach sanguinisch und so weiter. Gelegenheit, vollcholerisch zu sein, hat man eigentlich erst im Jünglings- und Jungfrauenalter. Manche bleiben ihr ganzes Leben hindurch Jünglinge, weil sie sich das Jünglingsalter ihr ganzes Leben hindurch bewahren. Nero und Napoleon kamen überhaupt nicht über das Jünglingsalter hinaus. Wir ersehen daraus, wie sich Dinge, die eigentlich im Werden miteinander wechseln, doch wieder im Wechsel ineinanderschieben.

Worauf beruht des Dichters, wie überhaupt geistige Produktivität? Worauf beruht es, daß man Dichter werden kann? Darauf, daß man gewisse Eigenschaften des Jünglings- und Kindesalters das ganze Leben hindurch bewahrt. Man hat um so mehr Anlage zur Dichtkunst, je mehr man jung geblieben ist. Es ist in gewissem Sinne ein Unglück für den Menschen, wenn man sich nicht die Möglichkeit bewahrt, gewisse Jugendeigenschaften, ein gewisses Sanguinisches, so für das ganze Leben zu bewahren. Es ist sehr wichtig für den Erzieher, sanguinisch durch Entschluß werden zu können. Das ist außerordentlich wichtig, daß man das als Erzieher berücksichtigt, so daß man diese glückliche Veranlagung des Kindes als etwas ganz Besonderes pflegt.

Alle produktiven Eigenschaften, alles, worauf das Gedeihen des geistig-kulturellen Gliedes des sozialen Organismus beruhen wird, das werden die jugendlichen Eigenschaften des Menschen sein, das wird gemacht werden von Menschen, die Jugendtemperament bewahrt haben.

Alles Wirtschaftliche beruht darauf, daß im Menschen Alterseigenschaften

#SE295-032

hereinragen, auch wenn wir jung sind. Denn alles wirtschaftliche Urteil beruht auf der Erfahrung. Erfahrung wird nicht besser bewirkt als dadurch, daß in den Menschen gewisse Alterseigenschaften hereinragen, und der Greis ist ja Phlegmatiker. Der Geschäftsmann gedeiht am besten, wenn er in die übrigen Merkmale und Eigenschaften des Menschen ein gewisses Phlegma beigemischt hat, das eigentlich schon ein Greisenhaftes ist. Das ist das Geheimnis sehr vieler Geschäftsleute, daß sie sonst sehr gute Geschäftsleute sind, aber etwas Greisenhaftes beigemischt haben, namentlich in Dispositionen und so weiter. Derjenige, der in der Wirtschaft nur das sanguinische Temperament entwickeln würde, der würde nur zu Jugendprojekten kommen, die nie fertig werden. Der Choleriker, der jünglinghaft geblieben ist, würde sich durch gewisse spätere Maßregeln frühere verderben. Der Melancholiker kann ja sowieso nicht Geschäftsmann werden. Dagegen ist eine harmonische Geschäftsentwicklung mit einer greisenhaften Fähigkeit verbunden, die einen in die Lage versetzt, Erfahrungen aus dem Wirtschaftsleben zu sammeln. Wer Neigung zur Erfahrung hat, der ist stets ein phlegmatischer Greis. Harmonische Temperamente mit Phlegma, das gibt die beste Wirtschaftskonstellation.

Sie sehen, daß man, wenn man die Zukunft der Menschheit bedenkt, solche Dinge beachten, Rücksicht darauf nehmen muß. Man ist als dreißigjähriger Dichter oder Maler nicht nur dreißigjähriger Mensch, sondern es haben sich zugleich kindliche, jugendliche Eigenschaften in den Menschen hereingeschoben. Wenn einer produktiv ist, kann man sehen, wie ein Zweiter in ihm lebt, in dem er mehr oder weniger kindlich geblieben ist, in dem das Kindliche in ihn hereingeschoben ist.

Alle diese angeführten Dinge müssen Gegenstand einer neuartigen Psychologie werden.

DRITTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 23. August 1919

#TX

A. erzählt das Märchen vom «Marienkind» zunächst für melancholische und dann für sanguinische Kinder.

Rudolf Steiner: Ich meine, Sie werden in Zukunft berücksichtigen müssen, die Sachen artikuliert zu geben. Sie haben die beiden Fassungen in zu gleicher Art vorgebracht. Der Unterschied muß auch in der Artikulation liegen. Wenn Sie diese Details in etwas eindringlicherer Art vorbringen, werden Sie bei melancholischen Kindern den Eindruck nicht verfehlen. Bei Sanguinikern würde ich den Vortrag, besonders am Anfang, etwas mehr mit Zwischenpausen gestalten, so daß das Kind gezwungen ist, die Aufmerksamkeit, die es hat fallen lassen, immer von neuem wieder aufzunehmen.

Nun möchte ich aber noch fragen: Wie würden Sie diese Erzählung weiter verwenden, wenn Sie wirklich konkret zu unterrichten hätten? Stellen Sie sich vor, Sie stünden vor Ihrer Klasse, was würden Sie dann tun? - Ich würde Ihnen raten, nachdem Sie die melancholische Fassung vorgebracht haben, sie sich nacherzählen zu lassen von einem sanguinischen Kinde und umgekehrt.

D. Ich will vorausschicken, daß ich für ratsam halte, das sanguinische Kind straff vor sich zu setzen und dauernd in der Blickrichtung zu halten, während für die melancholischen Kinder möglichst eine behagliche, gemütliche Stimmung zu erzeugen ist.

Rudolf Steiner: Sehr gut bemerkt.

D. erzählt das Märchen vom «Meerkätzchen» zunächst in der Fassung für das sanguinische und dann für das melancholische Kind und bemerkt dazu, daß die melancholischen Kinder nicht viel Trauriges erzählt haben wollen.

Rudolf Steiner: So etwas kann man berücksichtigen. Aber die Kontrastierung war gut.

Nun würde ich meinen, daß noch übergegangen werden muß auf die Art, wie man das nun nach einiger Zeit weiter behandelt. Ich würde am nächsten Tage oder am darauffolgenden Tage nicht das Kind bestimmen, das erzählen soll, sondern ich würde sagen (lebhaft): «Jetzt merkt ihr euch das! Ihr könnt euch wählen, welches ihr euch merken

#SE295-034

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

wollt, um es selbst zu erzählen!» Am nächsten oder zweinächsten Tag würde ich das Kind sich melden lassen.

G. erzählt das Märchen vom «Similiberg» in beiden Fassungen.

Rudolf Steiner: Nicht wahr, Sie haben doch alle das Gefühl, daß solch eine Sache auf verschiedene Weise gemacht werden kann. Nun ist es wirklich von einer großen Bedeutung, daß man sich gerade, wenn man als Lehrer wirken will, die unnötige Kritisiererei abgewöhnt; daß man als Lehrer ein starkes Gefühl dafür entwickelt, daß man sich bewußt wird, es kommt schließlich nicht darauf an, daß man immer auf etwas, was getan wird, etwas Besseres daraufsetzen muß. Eine Sache kann in mannigfaltiger Weise gut sein. Deshalb würde ich es auch für gut halten, wenn dieses hier Vorgebrachte als etwas betrachtet würde, was durchaus so ausgeführt werden kann, wie wir es gehört haben.

Ich möchte aber etwas anderes daran knüpfen. Bei allen drei Erzählungen glaube ich eines bemerkt zu haben: das ist, daß immer die erste Fassung auch in ihrer Zielsetzung die bessere war. Was haben Sie, Fräulein A., in Ihrer Seele zuerst ausgebildet, was haben Sie gefühlt, daß Sie besser machen würden?

Es wird festgestellt, daß die zuerst von Fräulein A. in der Seele ausgebildete Fassung die für das melancholische Temperament war, und daß diese die bessere war.

Rudolf Steiner: Nun möchte ich empfehlen: arbeiten Sie alle drei auch noch die Fassung für das phlegmatische Kind aus. Das ist von großer Bedeutung für das Stilgemäße der Form. Aber ich bitte Sie, versuchen Sie, womöglich diese Fassung sich heute noch auszuarbeiten, provisorisch, dann darüber zu schlafen und die endgültige Fassung morgen zu beschließen. Es ist eine Erfahrung, daß man, wenn man so etwas machen will, das Umgestaltete nur aus einem anderen Geiste heraus bekommt, wenn man es nach Vorbereitung durch den Schlaf hindurchgehen läßt. Bringen Sie uns am Montag eine Umgestaltung ins Phlegmatische, die Sie aber, bevor Sie die endgültige Ausgestaltung vornehmen, vorbereiten. Das ist ja möglich, weil der Sonntag dazwischen liegt.

E. zeigt eine Zeichnung vor, ein Motiv in Blau-Gelb für ein melancholisches Kind (Farbtafel, Figur 1). Rudolf Steiner zeichnet dazu dasselbe Motiv in Grün-Rot für ein sanguinisches Kind (Farbtafel, Figur 2).

#SE295-035

Da kann man zu den Kindern sprechen: «Das Blau-Gelbe schaut man am besten am Abend an, wenn es dunkel wird, vor dem Einschlafen. Das nehmt ihr auch herein in euren Schlaf, denn das ist die Farbe, womit ihr vor Gott erscheinen könnt. - Das Grün-Rote nehmt ihr vor morgens beim Erwachen, damit könnt ihr nach dem Erwachen leben. An dem erfreut euch den ganzen Tag! »

Nun zeigt E. eine Zeichnung vor für ein sanguinisches Kind, Rot auf weißem Grund (Farbtafel, Figur 5).

Rudolf Steiner zeichnet dasselbe Motiv für ein melancholisches Kind, lang und schlank, Blau auf schwarzem Grund (Farbtafel, Figur 6). Die frech vorragende Form heißt er «Kickerling». Beim melancholischen Motiv zieht sie sich einwärts.

Nun, sehen Sie, das würde ein solcher Gegensatz sein, daß Sie mehr die Farben benützen würden, um auf das eine Kind und auf das andere zu wirken. Sie müßten doch motivieren, daß Sie zweimal dieselbe Sache vorbringen. Was würden Sie zu den Kindern sagen?

E. Ich würde fragen, welches ihnen besser gefällt.

Rudolf Steiner: Da würden Sie Ihre eigenen Erfahrungen machen! Das sanguinische Kind würden Sie erkennen an seiner Freude an diesem Farbenkontrast.

Natürlich, solche einfache Formen, die sollte man nicht versäumen für Kinder wirklich zu pflegen.

T. empfiehlt für den Choleriker Formen, die nach außen spitz sind,

#Bild s. 35

#SE295-036

Für den Phlegmatiker empfiehlt er den umgekehrten Weg: Vom Kreis auszugehen und Figuren einzeichnen zu lassen, oder den Kreis in irgendeiner Weise zu zerschneiden.

#Bild s. 36a

Rudolf Steiner: Ich würde nun beim phlegmatischen Kinde für diese Methode noch das Folgende anwenden. Ich würde sagen:

#Bild s. 36b

<

Nicht wahr, den magst du ganz gerne haben! Aber ich werde dir noch etwas anderes machen:

Sieh einmal, ich nehme einfach diese Sachen weg, den Rand, jetzt ist es erst richtig: Du mußt dir angewöhnen, nicht alles mögliche durcheinander zu machen. Versuche das Gleiche von Anfang an zu machen.»

Durch Zeichnen und Auslöschen ist das phlegmatische Kind aus seinem Phlegma herauszureißen.

Nun würde ich Sie bitten, dieselbe Methode des Beschlafens anzuwenden, und Frau E. bitten, dasselbe Motiv auch für andere Temperamente auszuarbeiten.

#SE295-037

M. beschreibt einen Gorilla in zweierlei Fassung.

Rudolf Steiner: Es ist natürlich nichts dagegen einzuwenden, daß man auch erfindet, ohne daß man sich anlehnst an bestimmte Naturforscher, von denen man sich zwar anregen lassen kann.

Ich möchte Sie jedoch bitten, einen größeren Kontakt mit den Schülern bei einer solchen Erzählung hervorzurufen. Es würde möglich sein, auch eine lange Erzählung zu verwenden und Eindruck damit zu machen. Aber Sie müßten nicht in sich versunken sein, sondern mehr in Kontakt mit den Schülern stehen. Wenn Sie es so versunken machen, könnten Sie den Kontakt vielleicht verlieren.

L. schildert das Pferd für phlegmatische und cholerische Kinder.

Rudolf Steiner: Bei Tierbeschreibungen wird es nun aber ganz besonders wichtig sein, daß wir in jeder Einzelheit besonders ins Auge fassen, daß der Mensch eigentlich das ganze Tierreich ist. Das ausgebreitete Tierreich ist der Mensch. Nicht wahr, solche Ideen kann man den Kindern nicht theoretisch beibringen. Das soll man auch nicht. Aber nehmen wir an, jemand sollte die Sache ausführen, die Herr L. angeschlagen hat, aber den Unterschied machen zwischen Phlegmatiker- und Cholerikergruppe. Die Phlegmatischen werden wenig leicht erfaßbar sein. Und es wird das nicht leicht haften, was Sie mit ihnen durchnehmen über ein bekanntes Tier. Sie haben das Pferd oft gesehen, haben daher nur wenig Interesse dafür. Solche Dinge sollen aber haften. Da würde ich zu den phlegmatischen Kindern sagen: «Seht einmal, wie unterscheidet ihr euch denn eigentlich von einem Pferde? Wir wollen nur kleine Unterschiede nehmen. Nicht wahr, ihr habt alle einen solchen Fuß: Da sind die Zehen, da ist die Ferse, da ist der Mittelfuß. Das ist euer Fuß.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Jetzt seht euch einmal den Pferdefuß an: Das ist der Hinterfuß vom Pferde. Wo sind die Zehen? Wo ist die Ferse und wo ist der Mittelfuß? Bei euch ist dann weiter herauf das Knie. Wo ist das Knie beim Pferde? Da seht einmal: Da sind die Zehen, die Ferse ist da ganz oben, das Knie ist da noch weiter oben. Da ist das ganz anders. Nun stellt euch einmal vor, wie anders so ein Pferdefuß aussieht als euer Fuß!» Das wird das phlegmatische Kind in Spannung versetzen, und es wird das schon behalten.

#SE295-038

#Bild s. 38

Bei dem cholerischen Kinde würde ich eine Geschichte erzählen, wie das Kind ganz draußen ein Pferd findet im Walde. Das Pferd läuft, weit hinten läuft der Mann, dem es durchgegangen ist, nach, und das Kind muß das Pferd abfangen beim Zügel. Wenn ich weiß, daß ich ein cholerisches Kind habe, kann ich versuchen, ihm das beizubringen, wie es das machen soll, wie es die Zügel erfaßt. Es in die Phantasie zu versetzen, wie es das Pferd abfängt, das ist sehr gut. Auch das cholerische Kind hat im geheimen etwas Angst vor dieser Prozedur, aber man kommt einem cholerischen Temperament entgegen, wenn man ihm zu-mutet, das zu tun. Es wird dann etwas beschämt sein, etwas bescheidener. Es ist ihm etwas zugemutet, was man nur einem cholerischen Kinde zumuten kann.

Dann möchte ich bemerken, daß Sie namentlich im Anfang diese Dinge sehr kurz gestalten sollten. Daher würde ich in diesem Falle Herrn M. bitten, seine Erzählung auch für sanguinische und melancholische Kinder auszuführen, aber beide Male furchtbar kurz. Ebenso Herrn L., aber Einzelheiten herauszuheben, die dann bleiben, die dazu dienen, das Kind in Spannung zu versetzen.

Wir müssen uns klar sein, daß wir den Unterrichtsstoff hauptsächlich

#SE295-039

dazu verwenden, um die Willens-, Gemüts- und Denkfähigkeiten des Kindes zu ergreifen, daß es uns viel weniger darauf ankommt, was das Kind gedächtnismäßig behält, als daß das Kind seine seelischen Fähigkeiten ausgestaltet.

O. führt aus, wie man im Rechnen Rücksicht nehmen könnte auf die vier Temperamente, erwähnt aber, daß er mit seiner Aufgabe nicht richtig fertig geworden wäre.

Rudolf Steiner: Das ist etwas, was ich vorausgesehen habe, denn die Aufgabe ist etwas sehr Schwieriges. Sie werden das ganz gründlich beschlafen müssen.

Aber nehmen Sie folgendes als neue Aufgabe: Denken Sie sich eine Klasse, in der acht- bis neunjährige Kinder sitzen. Es kommt ja natürlich in dem Unterricht der Zukunft darauf an, daß möglichst viel soziale Instinkte, sozialer Wille, soziales Interesse erzogen werde. Nun denken Sie sich drei Kinder, wovon das eine ausgesprochen phlegmatisch, das andere ausgesprochen cholerisch und das dritte ausgesprochen melancholisch ist. Ich will ihre übrigen Eigenschaften nicht erwähnen. Die kämen in der dritten bis vierten Woche, nachdem der Unterricht begonnen hat, und sagen zu Ihnen: «Mich können alle anderen Kinder nicht leiden! » Diese werden sich nun gleichsam erweisen als die Aschenbrödel, denen gegenüber sich die andere Klasse etwas ablehnend verhält, die gepufft werden, die man stößt, die man überall zurücksetzt. -Ich möchte Sie bitten, bis Montag darüber nachzudenken, wie der Erzieher versuchen wird, diesem Übel am besten abzuwehren. Wie man diese Kinder zu beliebigen Kindern machen könne, das ist eine wichtige Aufgabe für die ganze Erziehung. Ich bitte Sie, das recht geistvoll durchzudenken, und das als eine sehr wichtige pädagogische Aufgabe zu betrachten.

VIerte Seminarbesprechung

Stuttgart, 25. August 1919

#TX

Rudolf Steiner: Wir werden nun fortfahren in der Aufgabe, die wir uns gestellt haben, und werden übergehen zu dem, was Herr N. uns zu sagen hat über die Behandlung des Rechnens unter dem Gesichtspunkt der Temperamente der Kinder. Es wird sich mehr handeln um die Art des Verhaltens beim Rechnenlehren.

N. entwickelt das Klarmachen eines Bruches, indem er ein Stück Kreide zerbrechen läßt.

Rudolf Steiner: Ich hätte nur zunächst das eine zu bemerken, daß ich zum Beispiel nicht Kreide verwenden würde, weil es zu schade ist, die Kreide zu zerbrechen. Ich würde einen wertloseren Gegenstand aussuchen. Es würde genügen ein Stück Holz oder so etwas, nicht wahr? Es ist nicht gut, die Kinder frühzeitig daran zu gewöhnen, nützliche Gegenstände zu zerbrechen.

N. fragt, wenn das Kind keine ganz vertikale Richtung hält, sich nicht gerade hält, ob dann dadurch die Erfassung räumlicher und geometrischer Formen erschwert wäre?

Rudolf Steiner: In einem bemerkbaren Maße ist das nicht vorhanden. Es kommt bei solchen Dingen viel mehr auf die Tendenzen an, nach denen der menschliche Organismus aufgebaut ist, als auf den Bau der einzelnen menschlichen Persönlichkeiten. Es hat sich das mir einmal besonders stark entgegengestellt nach einem Vortrag in München, wo ich ausführte, daß es eine gewisse Bedeutung hat für den Bau des Menschen, daß sein Rückgrat in der Linie eines Erddurchmessers liegt, während das Tier seine Rückenlinie waagrecht darauf hat. Nachher kam ein gelehrter Arzt aus Karlsruhe und machte geltend, daß der Mensch, wenn er schläft, sein Rückgrat ja in horizontaler Linie habe! - Da sagte ich: Nicht darauf kommt es an, ob der Mensch sein Rückgrat in verschiedene Stellungen bringen kann, sondern darauf, daß der ganze menschliche Bau architektonisch so angeordnet ist, daß sein Rückgrat in der Normalhaltung vertikal ist, wenn er es auch in schiefe oder andere Lagen bringen kann. - Sie würden, wenn Sie das nicht in Betracht

#SE295-041

zögen, niemals verstehen können, wie gewisse Hinordnungen für die menschlichen Sinne, die sich noch im Intellekt finden, doch auftreten zum Beispiel bei Blindgeborenen. Der Mensch ist als Wesen so aufgebaut, daß sein Intellekt auf sein Auge hin tendiert, so daß man selbst bei Blindgeborenen noch Vorstellungen hervorrufen kann, die auf das Auge hin gerichtet sind, wenn ein Mensch so geartet ist, wie zum Beispiel die blinde Helen Keller. Es kommt an auf die Tendenz, auf die Anlagen im allgemeinen des menschlichen Organismus, nicht auf das, was zufällige Lagen hervorbringen können.

Dann möchte ich das Folgende an Herrn Ns. Ausführungen anschließen. Es kommt weniger darauf an, daß wir diese Dinge kritisieren, denn das kann man immer. Es kommt darauf an, daß solche Dinge vorgebracht werden, und daß wir versuchen, uns in solche Dinge hineinzufinden.

Gehen wir einmal von der Addition aus, und zwar so, wie wir die Addition auffassen. Nehmen wir an, ich habe Bohnen oder ein Häufchen Holunderkugeln. Nun will ich für den heutigen Fall annehmen, daß die Kinder schon zählen können, was sie ja auch erst lernen müssen. Das Kind zählt, es hat 27. - «27», sage ich, «das ist die Summe.» Wir gehen aus von der Summe, nicht von den Addenden! Die psychologische Bedeutung davon können Sie in meiner Erkenntnistheorie verfolgen. Diese Summe teilen wir jetzt ab in Addenden, in Teile oder in Häufchen. Ein Häufchen Holunderkugeln, sagen wir 12; weiter ein Häufchen, sagen wir 7; weiter eines, sagen wir 3; weiter eines, sagen wir 5. Dann werden wir die Holunderkugeln erschöpft haben: $27 = 12 + 7 + 3 + 5$. Wir machen ja

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

den Rechnungsvorgang von der Summe 27. Solch einen Vorgang lasse ich nun eine AnzaM von Kindern machen, welche ausgesprochen phlegmatisches Temperament haben. Man wird sich allmählich bewußt werden, daß diese Art des Addierens besonders geeignet ist für Phlegmatiker. - Dann werde ich mir, weil ja der Vorgang zurückverfolgt werden kann, cholerische Kinder aufrufen und werde die Holunderkugeln wieder zusammenwerfen lassen, aber so, daß es geordnet ist gleich 5 und 3 und 7 und 12 sind 27. Also das cholerische Kind macht den umgekehrten Vorgang.

#SE295-042

Das Addieren ist ganz besonders die Rechnungsart der phlegmatischen Kinder.

Nun nehme ich jemand heraus aus den melancholischen Kindern. Ich sage: «Hier ist ein Häufchen Holunderbeerchen; zähle sie mal ab!» Es kriegt heraus, sagen wir einmal 8. «Siehst du, ich will nicht haben 8, ich will nur haben 3. Wieviel muß weggelegt werden von den Holunderkügelchen, damit ich nur 3 bekomme?» Dann wird es darauf ankommen, daß 5 weggenommen werden müssen. Das Subtrahieren in dieser Form ist vor allem die Rechnungsart der melancholischen Kinder. - Nun rufe ich ein sanguinisches Kind auf und lasse die Rechnung zurück machen. Nun sage ich: «Was ist weggenommen worden?» Und ich lasse mir sagen: Wenn ich 5 von 8 wegnehme, so bleiben mir 3 übrig. - Das sanguinische Kind lasse ich wieder die umgekehrte Rechnungsart ausführen. Ich will nur sagen, daß «vorzugsweise» die Subtraktion - aber so ausgeführt, wie wir es tun - für die melancholischen Kinder ist.

Nun nehme ich mir ein Kind vor aus der Gruppe der Sanguiniker. Ich werfe wieder eine Anzahl Holunderkügelchen hin, ich Sorge aber dafür, daß es in irgendeiner Weise paßt. Nicht wahr, ich muß das ja schon anordnen, sonst würde die Sache zu rasch ins Bruchrechnen hineinführen. Also, nun lasse ich zählen: 56 Holunderkügelchen. - «Nun sieh einmal an, da habe ich 8 Holunderkügelchen. Nun mußt du mir sagen, wie oft die 8 Holunderkügelchen in den 56 drinnen sind.» Sie sehen, die Multiplikation führt zu einer Division. Es bekommt heraus 7. Nun lasse ich die Rechnung zurückmachen von dem melancholischen Kinde und sage: «Nun will ich aber nicht untersuchen, wie oft die 8 enthalten sind in den 56, sondern wie oft ist die 7 enthalten in 56? Wie oft kommt die 7 heraus?» Ich lasse die umgekehrte Rechnung immer von dem entgegengesetzten Temperament ausführen.

Dem Choleriker lege ich vor zunächst die Division, vom Kleinen zum Größten, indem ich sage: «Siehe, da hast du das Häufchen von 8. Ich will von dir nun wissen, in welcher Zahl die 8 siebenmal drinnen-steckt.» Und er muß herauskriegen: in 56; in einem Häufchen von 56. -Dann lasse ich das Umgekehrte, die gewöhnliche Division, von dem phlegmatischen Kinde machen. Für das cholerische Kind wende ich in

#SE295-043

dieser Form die Division an. Denn in dieser Form ist sie insbesondere die Rechnungsart der cholerischen Kinder.

Auf diese Weise, indem ich es fortwährend so durchführe, bekomme ich gerade für die vier Rechnungsarten die Möglichkeit, sie zu gebrauchen für die Heranziehung der vier Temperamente: das Additive ist verwandt dem Phlegmatischen, das Subtrahieren dem Melancholischen, das Multiplizieren dem Sanguinischen, das Dividieren, mit dem Zurückgehen zu dem Dividenten, dem Cholerischen. - Das ist es, was ich Sie bitte, im Anschluß zu dem von Herrn N. Gesagten zu beachten.

Es ist von besonderer Wichtigkeit, daß man nicht langweilig fort-arbeitet: ein halbes Jahr bloß addiert, dann subtrahiert und so weiter, sondern wir werden diese vier Rechnungsarten womöglich nicht allzu langsam nacheinander durchnehmen, und dann alle vier üben! Zuerst nur bis 40 etwa. So werden wir Rechnen lehren nicht nach dem gewöhnlichen Stundenplan, sondern so, daß durch das Üben diese vier Arten fast gleichzeitig angeeignet werden. Sie werden finden, daß es auf diese Weise sehr ökonomisch geht, und daß man die Kinder die Dinge ineinanderarbeiten lassen kann. - Es ist ja die Division verwandt mit der Subtraktion, und die Multiplikation ist eigentlich nur eine wiederholte Addition. So daß man also auch umwechseln und zum Beispiel das cholerische Kind an die Subtraktion heranbringen kann.

K. macht den Vorschlag, mit dem Stereometrischen zu beginnen.

Rudolf Steiner: Für Erwachsene kann man von Körpern ausgehen, aber warum haben Sie die Sehnsucht, bei dem Kinde vom Körper auszugehen und von da zur Fläche zu gehen? Sehen Sie, es ist das Räumliche im allgemeinen unübersichtlich, sehr unübersichtlich vor allem für das Kind. Man wird nicht leicht dem Kinde eine andere als eine sehr verschwommene Vorstellung vom Raume beibringen können. Es leidet sogar die Phantasie darunter, wenn man dem Kinde zumutet, daß es gleich Körper vorstellen soll.

Sie gehen davon aus, daß der Körper das Konkrete ist, die Linie das Abstrakte; das ist nicht der Fall. Ein Dreieck ist als solches schon ganz konkret, ist für sich etwas im Raum. Das Kind sieht stark flächenhaft. Es ist vergewaltigt, wenn es in die dritte Dimension, in die Tiefendimension gehen soll. Wenn das Kind seine Phantasie anwenden soll, um

#SE295-044

sich den Körper vorzustellen, dann muß es die Elemente zu diesem Phantasievorstellen vorher schon haben. Es muß sich eigentlich schon die Linie und das Dreieck vorstellen können, ehe es sich zum Beispiel den Tetraeder vorstellen kann. Es ist besser, wenn das Kind vorher schon eine wirkliche Vorstellung vom Dreieck hat. Das Dreieck ist eine Sache für sich, es ist nicht bloß eine Abstraktion vom Körper. Ich würde glauben, daß man Geometrie nicht zuerst als Stereometrie, sondern als Planimetrie lehren soll, als Lehre von Figuren und dazwischen-liegenden Flächen, was sehr wünschenswert ist, weil das dem, worauf das Kind sein Auffassungsvermögen gern richten will, Unterstützung bringen kann, auch durch Verbindung der Geometrie mit dem Zeichenunterricht. Ein Dreieck wird ein Kind verhältnismäßig bald zeichnen, und man sollte nicht zu lange warten mit dem Nachzeichnen dessen, was das Kind geometrisch anschaut.

E. gibt das gestrige Zeichenmotiv heute für ein cholerisches Kind (Farbtafel, Figur 3) und für ein phlegmatisches Kind.

Rudolf Steiner: Für das cholerische Kind ist das ein sehr gutes Motiv. Für das phlegmatische Kind würde ich die Sache vorziehen, gesprenkelt zu machen, das heißt also, so kariert würde ich es für das phlegmatische Kind vorziehen (Farbtafel, Figur 4). Ihres hier ist eine Möglichkeit, aber es wird das phlegmatische Kind doch zu wenig aufmerksam gemacht.

Dann gibt T. Zeichnungen für das melancholische und für das sanguinische Kind.

Rudolf Steiner: Bei dieser Methode wird in Betracht kommen, daß man dem sanguinischen und melancholischen Kinde sicher dadurch entgegenkommen könnte, daß man beim sanguinischen Kinde sehr viel auf die Wiederholung hält, auf variierte Wiederholung. Man lasse vielleicht das sanguinische Kind ein Motiv so zeichnen:

#Bild s. 44

#SE295-045

Beim melancholischen Kinde würde es gut sein, dasjenige zu beachten, wohinein doch etwas das Nachdenken spielt. Nehmen wir an, das melancholische Kind sollte zunächst eine solche Form (Zeichnung a) ausbilden und dann die Gegenform (Zeichnung b), so daß es sich ergänzt.

#Bild s. 45

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Dadurch kommt die Phantasie in Regsamkeit. Ich will dasjenige schraffieren, was die ursprüngliche Form (a) ist, und die Gegenform (b) so. Dasjenige, was hier (a) schraffiert ist, würde hier (b) leer sein. Wenn Sie sich das Leere ausgefüllt denken, würden Sie diese Form (a) wieder herausbekommen. Dadurch sind die äußeren (b) entgegengesetzte Formen von den inneren (a). - Sie haben also hier das Entgegengesetzte von solchen Zeichnungen, wo Wiederholung auftritt. Hier etwas, was gedanklich ist, mit der Anschauung vereinigt für das melancholische Kind. Und wo Wiederholung auftritt, Ranken und so weiter, das ist für das sanguinische Kind.

A. erzählt das Märchen vom «Marienkind» in der Fassung für phlegmatische Kinder.

Rudolf Steiner: Es wäre wichtig, sich an eine gut artikulierte Sprache zu gewöhnen und so die Kinder aus der Mundart herauszuführen. Frau Dr. Steiner wird vorsprechen.

#SE295-046

D. erzählt das Märchen vom «Meerkätzchen» in der Fassung für phlegmatische Kinder.

Rudolf Steiner: Ich würde nur raten, versuchen Sie in einem solchen Falle auch Nebenhilfen des Erzählens zu benutzen. Ich würde gerade dem phlegmatischen Kinde gegenüber öfter mal mit dem Satze einhalten, dann die Kinder angucken, dann das ausnützen, daß die Phantasie weiterarbeitet. Diese Neugierde an wichtigen Stellen erregen, damit sie ein wenig schon weiterdenken und selber sich ausmalen: «Die Königstochter, - die war - sehr schön, - aber - weniger - gut!» Dieses Ausnützen ist gerade für phlegmatische Kinder am wirksamsten.

R. erzählt das «Sesammärchen» für Phlegmatiker.

Rudolf Steiner: Das Überraschungsmoment benutzen, das Neugier-moment.

L. erzählt für sanguinische Kinder eine Tiergeschichte von Pferd, Esel, Kamel. Welches ist euch lieber, das Pferd oder der Esel?

Rudolf Steiner: Einige Melancholiker werden den Esel lieber haben. - Ja, was ich bei diesen Tierbeschreibungen bitten würde, das wäre nur, möglichst darauf Rücksicht zu nehmen, daß das Kind angeleitet wird zur Beobachtung der Tiere, daß in solchen Beschreibungen wirkliche Naturgeschichte liegen könnte.

M. gibt für Sanguiniker und Melancholiker die Schilderung eines Affen, der in das Dachgebälk floh.

Rudolf Steiner: Ja, das würde auf den Melancholiker unter Um-ständen einen ganz guten Eindruck machen, aber auch da meine ich, daß es noch etwas auszubilden wäre dahin, daß die Tierbeobachtung als solche gefördert würde.

Ich möchte nur bemerken, daß die Berücksichtigung des Temperamentes des Kindes nicht außer acht gelassen werden sollte, daß man aber ruhig die ersten drei bis fünf Wochen dazu verwenden sollte, die Temperamente der Schüler zu beobachten und sie dann so in Gruppen zu teilen, wie wir es hier besprochen haben.

Sie werden gut tun, wenn Sie auch die Extreme der Temperamente ins Auge fassen würden. Goethe hat ja aus seiner Weltanschauung heraus den schönen Gedanken geprägt, daß am Abnormen studiert werden könne das Normale. Goethe sieht eine abnorme Pflanze an,

#SE295-047

eine mißbildete Pflanze, und an der Art der Mißbildung lernt er das Normale kennen. So kann man auch Verbindungslinien ziehen von dem durchaus Normalen zu den Mißbildungen des leiblich-seelischen Wesens, und Sie werden selbst die Linie finden von den Temperamenten zu dem abnormen Seelenwesen.

Wenn das melancholische Temperament abnorm ausartet und nicht innerhalb der seelischen Grenzen bleibt, sondern ins Körperliche übergreift, so entsteht der Wahnsinn. Der Wahnsinn ist die Ausartung des im wesentlichen melancholischen Temperamentes. Die Ausartung des phlegmatischen Temperamentes ist der Schwachsinn oder Blödsinn. Die Ausartung des Sanguinischen ist die Nartheit. Die Ausartung des Cholerischen ist die Tobsucht. Sie werden aus ganz normalen Seelen-zuständen manchmal, wenn der Mensch im Affekt ist, solche Anwandlungen aufsteigen sehen von Wahnsinn, von Schwachsinn, von Nartheit, von Tobsucht. Es ist schon notwendig, daß man sich einstellt auf die Beobachtung des ganzen Seelenlebens.

Jetzt wollen wir an die Erledigung der anderen Aufgabe gehen. Ich sagte, was würden sich unsere Freunde zur Aufgabe stellen, wenn sie bei acht- bis neunjährigen Kindern, die sie vor sich haben, die Erfahrung machen, daß drei bis vier Wochen nachdem die Schule begonnen hat, ein phlegmatisches Kind, ein cholerisches und ein melancholisches Kind gewissermaßen die drei Aschenbrödel der Klasse werden, daß sie von allen gepufft werden, daß niemand mit ihnen umgeht und so weiter. Also, wenn das passiert wäre, wie würden sich die Lehrenden und Unterrichtenden hierzu verhalten?

Verschiedene Teilnehmer äußern sich darüber.

Rudolf Steiner: Nie die Kinder sich gegenseitig denunzieren lassen, sondern man sollte auf andere Weise herausbekommen, was die Ursache ihres Aschenbrödelturns ist. Die Kinder brauchen nicht selber Schuld zu sein.

Sehen Sie, man kommt oftmals in den Fall, helfen zu sollen bei der Kindererziehung. Wenn die Kinder in allerlei Unarten hineinkommen, so kommen Mütter und Väter, die sagen zum Beispiel: Mein Kind lügt. - Nun würde man wohl kaum fehlgehen, folgenden Rat zu geben.

#SE295-048

Man sagt: Denken Sie sich einen Fall aus, eine Erzählung, in der ein lügenhaftes Kind ad absurdum geführt wird, indem das Kind durch seine Lüge selber in eine Situation geführt wird, die es als unvernünftig ansehen muß. Wenn man dem Kinde eine solche Erzählung erzählt, dann noch eine, dann noch eine in der Art, dann heilt man das Kind gewöhnlich von seinem Lügenhang.

In ähnlicher Art würde ich eine Abhilfe darin finden, wenn Sie die verschiedenen Dinge, die heute über die drei Aschenbrödel gesagt wurden, und alles, was Sie über diese Kinder herausbekommen und erfahren können, in eine Erzählung bringen, die Sie dann vor der ganzen Klasse vorbringen, wodurch Sie bewirken, daß die drei Aschenbrödel sich etwas trösten, die anderen sich etwas schämen. Wenn Sie das bewirken, werden Sie wohl schon auf den ersten Anhub, und wenn Sie es zum zweitenmal wiederholen, werden Sie sicher wieder soziale Zustände, ein gegenseitiges Sich-in-Sympathie-Begegnen bei den Kindern erzielen. Eine solche Erzählung ist sehr schwierig. Aber eine Skizze sollte gemacht werden bis zum Ende des Seminars.

Für morgen einen anderen Fall, der auch vorkommt, und der ganz sicher nicht durch eine Erzählung wird zu behandeln sein, indem Sie die einen Kinder trösten, die anderen beschämen.

Denken Sie, Sie hätten wiederum verhältnismäßig junge, acht- bis neunjährige Kinder in Ihrer Klasse, und einer dieser Knirpse wäre hinter eine besondere Ungezogenheit gekommen. So etwas kommt vor. Er hat sie draußen kennengelernt, und es ist ihm gelungen, die ganze Klasse damit anzustecken, so daß die ganze Klasse während der Pause die Ungezogenheit ausübt.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Ein schematischer Schullehrer wird dahin kommen, die ganze Klasse zu bestrafen. Aber ich hoffe, Sie werden bis morgen eine etwas rationellere, das heißt wirksamere Methode herausbringen. Denn diese alte Art zu strafen, führt dazu, daß der Lehrer in eine schiefe Stellung kommt. Bei Schlagen und Nachsitzen bleibt immer etwas zurück. Es ist nicht gut, wenn etwas zurückbleibt.

Ich habe einen besonderen Fall im Auge, der wirklich vorgekommen ist, und wo sich der betreffende Lehrer nicht sehr günstig verhalten hat.
#SE295-049

Da war nun der Knirps dazu gekommen - und es ist ihm gelungen - auf den Plafond, auf die Decke des Zimmers zu spucken. Der Lehrer ist sehr lange nicht daraufgekommen. Man konnte keinen herauskriegen, denn alle hatten es nachgemacht, und das ganze Klassenzimmer war verschandelt.

Diesen moralischen Fall bitte ich bis morgen auszudenken. Sie wissen im allgemeinen nur, daß die ganze Klasse angesteckt worden ist. Sie werden nicht von der Voraussetzung ausgehen dürfen, daß Sie von vornherein wissen, wer der Anstifter ist. Sie werden zu bedenken haben, ob es nicht besser ist, auf das Herausbringen durch Denunziation zu verzichten.

Wie würden Sie sich dazu verhalten?

FÜNFTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 26. August 1919

#TX

Rudolf Steiner: Es ist wirklich von einer großen Bedeutung, daß wir auch nebenhergehend etwas pflegen von deutlichem Sprechen. Es hat einen gewissen Einfluß, eine gewisse Wirkung. Nun sind bei einer anderen Gelegenheit einmal Sätze von mir formuliert worden, die weniger daraufhin ausgebildet sind, einen besonders tiefen Sinn zu geben, als darauf, daß man die Sprachorgane dabei in einer eben organischen Weise in Bewegung bringt, auch in allseitige Bewegung bringt. Ich möchte nun, daß Sie, ganz ohne Genieren, diese Sätze herumgehen lassen und jeder sie nachspricht, auf daß wir an solchen Sätzen, indem wir sie öfter üben, unsere Sprachorgane elastisch machen, sie gleichsam in Turnen versetzen. Frau Dr. Steiner wird diese Sätze kunstgerecht vorsprechen, und ich bitte die einzelnen Teilnehmer, die Sätze dann nachzusprechen. Diese Sätze sind nicht auf das Verstehen, nicht auf den Sinn, sondern auf das Turnen der Sprachorgane hin gebildet.

Daß er dir log uns darf es nicht loben

Im wirklichen Konversationston wird es nicht so ausgesprochen, aber jetzt sollten Sie sich in die Silben hineinlegen und jeden Buchstaben abwechselnd sprechen.

Nimm nicht Nonnen in nimmermüde Mühlen

Das n kehrt immer wieder, aber in anderen Verbindungen, und da turnt das Sprachorgan in richtiger Weise. Auch das ist darin, daß zwei n zusammenkommen; bei den n «in nimmer» länger verweilen. Lange i, kurze i.

Rate mir mehrere Rätsel nur richtig

Die Organe kommen so in richtige turnerische Tätigkeit.

Ich würde Ihnen empfehlen, besonders darauf zu achten, sich in die Laute, in die Silben förmlich hineinzulegen, förmlich hineinzuwachsen,

#SE295-051

auf ein solch deutliches Hineinwachsen wirklich aufmerksam zu sein, so daß Sie sich bewußt sind: Sie sprechen jeden Laut. Sie heben jeden einzelnen Laut ins Bewußtsein herauf. Das ist ja die Schwäche, die man sehr häufig im Sprechen hat, daß man hüpfte über Laute, während das Sprechen dazu bestimmt ist, verstanden zu werden, und eher so lauten soll, daß man zunächst in einer gewissen karikierten Weise Silben betont, die gar nicht betont werden. Schauspieler üben sich, nicht «Freunderl» zu sagen, sondern «Freunderl». Also mit Bewußtsein jeden Buchstaben aussprechen! Es wird sogar gut sein, daß Sie solche Prozeduren machen, wenn auch nicht regelmäßig, wie der Demosthenes. Sie wissen ja, als es gar nicht mehr ging, hat er Steinchen auf die Zunge gelegt und seine Stimme durch Übung so gestärkt, daß sie das Rauschen des Stromes übertönte, um eine Sprache sich anzueignen, in der er von den Athenern gehört werden konnte.

Jetzt würde ich Fräulein B. bitten, uns die Sache der Temperamente vorzubringen. Da wir auf das Individuum hin orientiert den Unterricht geben wollen, ist es richtig, daß wir gerade auf die Grundlage der Temperamente eine große Sorgfalt verwenden. Natürlich kann man, wenn man eine Klasse hat, nicht auf jedes Kind hin individualisieren. Aber dadurch wird viel individualisiert, daß Sie auf der einen Seite, sagen wir, phlegmatische und melancholische, auf der anderen Seite sanguinische und cholerische Kinder haben, und nun lebendig durcheinander bald diese, bald jene teilnehmen lassen, bald zu der Gruppe dieses Temperaments sich wenden, und wiederum in den Antworten die anderen vornehmen, zu den einen dieses, zu den anderen jenes sprechen. Dadurch wird von selbst in der Klasse individualisiert.

B. gibt ihre zusammenfassende Darstellung der Temperamente und ihrer Behandlung.

Rudolf Steiner: Das ist Ihre Ausführung. Nun, das ist sehr schön durchgeführt, was hier konversierend gesprochen worden ist. Es geht aber doch vielleicht zu weit, wenn Sie vom melancholischen Temperament geradezu behaupten, daß es zu ausgesprochener Frömmigkeit neigt. Es fehlt hier nur das kleine Wörtchen «oft». Es kann aber durchaus

#SE295-052

auch der Fall vorkommen, daß die melancholische Anlage bei Kindern auf einem ausgesprochenen Egoismus beruht, und daß es durchaus nicht religiöser Hang ist. Beim Erwachsenen wird man das Wörtchen «oft» weglassen können; beim kleinen Kinde ist das melancholische sehr oft die Maske für einen ausgesprochenen Egoismus. - Melancholische Kinder sind oftmals abhängig von der Witterung, sie kündet sich auch an in melancholischen Kindern. Das sanguinische Kind ist auch abhängig von der Witterung, aber stimmungsgemäß, mehr seelisch, während das melancholische Kind mehr leiblich unbewußt davon abhängt.

Wenn ich diese Frage eingehend geisteswissenschaftlich besprechen wollte, müßte ich Ihnen zeigen, wie sich namentlich das kindliche Temperament in das Karma einreht, wie wirklich in dem kindlichen Temperament etwas herauskommt, was man als Folge bezeichnen kann von Erlebnissen in früherem Erdendasein. Nehmen wir im Konkreten einmal einen Menschen, der sich in einem Leben sehr stark für sich selbst interessieren muß. Dadurch, daß er einfach einsam ist, muß er sich für sich selber interessieren. Dadurch, daß er sehr häufig sich mit sich beschäftigen muß, dadurch kommt er insbesondere in die Lage, das Seelische in dem Gefüge seines Körperlichen auszugestalten, gezwungen durch die Verhältnisse, und er bringt in die nächste Inkarnation mit ein sehr stark ausgebildetes Leibliches mit Bezug auf sein Verhältnis zur Außenwelt. Er wird ein Sanguiniker. Dadurch kann es vorkommen, wenn einer durch seine Inkarnation zur Einsamkeit gezwungen ist und dadurch zurückgeblieben wäre, so gleicht er das in der nächsten Inkarnation dadurch aus, daß er ein

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Sanguiniker ist, der auf alles aufmerksam sein kann. Wir dürfen ja das Karma nicht moralisch betrachten; wir müssen es kausalisch betrachten. Daß er ein Sanguiniker werden kann, angewiesen auf die Beobachtung der Außenwelt, das kann ja ein sehr Gutes für das Leben abgeben, wenn es in der richtigen Weise erzogen wird. Das Temperament hängt ja in hervorragendem Maße mit den allgemeinen Antezedenzen des Menschenwesens, des menschlichen Gemütslebens zusammen.

T. fragt, was der Verschiebung der Temperamente im Laufe des Lebens von der Jugend zum Erwachsenen zugrunde liegt.

#SE295-053

Rudolf Steiner: Wenn Sie sich erinnern an einen Vortragszyklus, den ich einmal in Kassel gehalten habe, «Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien», so werden Sie darin Bemerkungen finden über die Beziehungen eines Kindes zu seinen Eltern. Sie werden darin ausgeführt finden, wie in dem physischen Leib und in dem Ich das väterliche Prinzip sehr stark nachwirkt, wie in dem Ätherleib und Astralleib das mütterliche Prinzip vorherrscht. Goethe hat das geahnt, indem er den schönen Ausspruch getan hat:

Vom Vater hab' ich die Statur, - was sich auf den physischen Leib
bezieht

Des Lebens ernstes Führen, - was sich auf das Ich bezieht

Vom Mütterchen die Frohnatur - was an den Ätherleib gebunden
ist

Und Lust zu fabulieren - was an den Astralleib gebunden
ist.

In diesen Worten liegt eigentlich eine ganz außerordentliche Weisheit. Sie sehen, daß in einer merkwürdigen Weise zusammengemischt ist, was eigentlich im Menschen ist. Der Mensch ist eben eine durchaus komplizierte Wesenheit. Es besteht eine bestimmte Verwandtschaft zwischen Ich und physischem Leib, und eine Verwandtschaft zwischen Ätherleib und Astralleib. Im Laufe des Lebens kann daher eines in das andere übergehen. Es geht also zum Beispiel über beim melancholischen Temperament das Vorherrschen des Ich in das Vorherrschen des physischen Leibes. Und beim Choleriker überspringt es sogar die Vererbung und geht über vom Mütterlichen ins Väterliche, denn es geht über vom Überwiegen des Ätherischen zum Überwiegen des Ich.

Beim melancholischen Temperament des Kindes herrscht vor das Ich, beim Erwachsenen der physische Leib. Beim sanguinischen Temperament des Kindes herrscht vor der Ätherleib, beim Erwachsenen der Astralleib. Beim phlegmatischen Temperament des Kindes herrscht vor der physische Leib, beim Erwachsenen der Ätherleib. Beim cholerischen Temperament des Kindes herrscht vor der Astralleib, beim Erwachsenen das Ich.

#SE295-054

Sie werden eben solche Dinge nur richtig ansehen, wenn Sie streng festhalten, daß man nicht die Dinge nebeneinanderstellen kann, um so weniger, je höher Sie in geistige Gebiete kommen.

J.: Es findet sich ein ähnlicher Übergang in der Personenanordnung im Personen-verzeichnis im «Hüter der Schwelle» und «Der Seelen Erwachen».

Rudolf Steiner: Dort drinnen ist eine Verwandlung, die durchaus den Tatsachen entsprechen kann. Diese Mysterien müssen Sie so nehmen, daß Sie sie möglichst wenig theoretisch aufnehmen. Ich kann gar keine Auskunft geben, wenn die Frage theoretisch gestellt wird, weil ich sie eben nur so, wie sie dastehen, rein gegenständlich vor mir gehabt habe. Die Personen sind alle nur der Wirklichkeit entnommen. Ich habe neulich bei einem gewissen Anlaß hier vorgetragen, daß es den Felix Balde gegeben hat, in Trumau, und jener alte Schuhmacher, der den Urtyp des Felix Balde noch gekannt hat, heißt Scharinger, aus Münchendorf. Es ist auch der Felix dort noch in der Tradition vorhanden. So sind alle diese Gestalten, die Sie in meinen Mysterien finden, einzelne wirkliche Persönlichkeiten.

N.: Wenn man von Volkstemperament spricht, kann man dann auch von der Zugehörigkeit eines einzelnen zu dem Temperament seines Volkes reden? - Und weiter: drückt sich das Volkstemperament in der Sprache aus?

Rudolf Steiner: Das erste ist richtig, das zweite nicht ganz. In realem Sinne kann man von einem Volkstemperament sprechen. Völker haben wirklich ihre Temperamente, doch der einzelne kann sich gut herausheben aus dem Volkstemperament, es wirkt nicht prädisponierend auf das Individuum. Man muß darauf Rücksicht nehmen, daß man ja nicht die Individualität des einzelnen identifiziert mit dem Temperament des ganzen Volkes. Es würde zum Beispiel ganz falsch sein, wenn man den Russen als einzelnen von heute identifiziert mit dem Temperament des russischen Volkes. Dieses wäre melancholisch, während der einzelne Russe als solcher heute vielleicht mehr sanguinisch ist. Jeder hat die Möglichkeit, zu seinem eigenen Temperament zu kommen.

Die Art des Volkstemperamentes drückt sich selbst in den einzelnen Sprachen aus. Man kann daher durchaus sagen: die Sprache des einen Volkes ist so, die des anderen so. Man kann sagen: Die englische Sprache

#SE295-055

ist durchaus phlegmatisch und die griechische im eminentesten Sinne sanguinisch. Solche Dinge lassen sich durchaus als Bezeichnung von realen Wirklichkeiten sagen. Die deutsche Sprache hat, wie ja im Deutschen vielfach ein Mittelding gegeben ist, sehr starke melancholische und sehr starke sanguinische Züge. Das können Sie sehen, wenn die deutsche Sprache in ihrer Grundform zum Ausdruck kommt, wie namentlich in der mehr philosophischen Rede. Ich erinnere an die wunderbare Prägung der philosophischen Rede bei Fichte und an einzelne Stellen von Hegels «Ästhetik». Da werden Sie finden, daß da der Grundcharakter der deutschen Sprache ganz besonders deutlich zum Ausdruck kommt.

Der italienische Volksgeist hat eine besondere Verwandtschaft mit der Luft; der französische einen besonderen Zusammenhang mit allem Flüssigen; der englisch-amerikanische, namentlich der englische, einen Zusammenhang mit dem Festen, der amerikanische sogar mit dem Unterirdischen, nämlich mit dem Erdmagnetismus und der Erdelektrizität. Dann der russische mit dem Licht, aber mit dem von der Erde, von den Pflanzen zurückgestrahlten Licht. Der deutsche mit der Wärme, von der Sie gleich finden werden, daß sie einen Doppelcharakter hat:

nämlich innere und äußere, Blutwärme und atmosphärische Wärme. Da finden Sie gleich einen polarischen Charakter, auch bei der Zuteilung zu diesen Elementarzuständen. Auch da finden wir dieses Polarische, dieses Zwiespältige des deutschen Wesens, das also in allem drinnen ist.

Es wird gefragt: Dürfen die Kinder etwas wissen von dieser Einteilung in Temperamente?

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Rudolf Steiner: Das ist dasjenige, was man hinter den Kulissen halten muß. Es kommt sehr viel darauf an, daß der Lehrer taktvoll weiß, was er hinter den Kulissen zu halten hat. Alles dasjenige, was wir hier besprechen, das ist dazu da, um dem Lehrer die Autorität zu verleihen. Wenn er sich verraten würde, würde er nicht durchkommen.

Die Schüler sollen nicht nach ihren Leistungen gesetzt werden. Wünsche der Schüler, einmal nebeneinander zu sitzen, nicht zu berücksichtigen, ist gerade nützlich.

#SE295-056

Frage: Können auch ältere Schüler nach Temperamenten gesetzt werden?

Rudolf Steiner: Ja, selbst bis in die Hochschule hinein; aber nach dem fünfundzwanzigsten Jahr ist das nicht mehr nötig. Sie würden Ihnen auch dann nicht mehr folgen.

L. fragt: Gibt es einen Zusammenhang zwischen den Temperamenten und der Auswahl der Sprachen für die verschiedenen Temperamente der Kinder?

Rudolf Steiner: Das würde theoretisch schon richtig sein, aber es empfiehlt sich nicht, unter den heutigen Verhältnissen darauf Rücksicht zu nehmen. Man wird gar nicht in die Möglichkeit versetzt sein, allein dasjenige zu berücksichtigen, was nur nach der Anlage des Kindes richtig ist, sondern auch, daß das Kind in der Welt fortkommen muß, und daß man ihm das gibt, was es zu seinem Fortkommen brauchen wird. Wenn sich in der nächsten Zeit herausstellen sollte, daß sehr viele deutsche Kinder nicht geeignet sein sollten für die Aufnahme der englischen Sprache, so wäre es gut, dieser Schwäche nicht nachzugeben. Gerade diejenigen, die eine solche Schwäche zeigen, die werden erst recht die englische Sprache brauchen.

Es folgt die Besprechung der gestern gestellten Aufgaben: daß die ganze Klasse, von einem einzelnen angestiftet, eine große Ungezogenheit begeht, daß sie zum Beispiel an die Decke spucken. Es werden einige Ansichten darüber vorgebracht.

Rudolf Steiner macht dazu verschiedentlich Zwischenbemerkungen:

Das Hinarbeiten auf das Langweiligwerden einer solchen Sache, so daß die Kinder dann von selber aufhören, sie fortzusetzen, das ist schon ganz zweckmäßig. - Man muß stets unterscheiden, ob etwas aus Bosheit oder aus Übermut geschieht.

Etwas möchte ich bemerken: Auch der beste Lehrer wird die Ungezogenheiten nicht vermeiden können. Wenn aber die ganze Klasse mittut, dann ist wohl meist der Lehrer schuld. Liegt die Schuld nicht am Lehrer, so ist immer ein Teil der Schüler auf Seite des Lehrers und wird für ihn Partei ergreifen. Nur wenn er schuldig ist, macht die ganze Klasse mit.

Ist aber eine Sachbeschädigung vorgekommen, dann ist es schon richtig, daß sie wieder gutgemacht werden muß, und die Kinder selbst müssen sie wieder gutmachen, aber durch ihre eigene Tätigkeit, nicht

#SE295-057

nur indem sie dafür zahlen. Man kann ja den Sonntag oder zwei bis drei Sonntage dafür benützen, daß sie zusammen die Sache wieder gutmachen.

Dann ist ja wahr, ein gutes Mittel zum Ad-absurdum-Führen ist auch der Humor, besonders bei kleinen Ungezogenheiten. Aber hier beruhte das Ganze auf Anstiften.

Ich habe diese Aufgabe gestellt, damit man sieht, wie man eingreift in etwas, was auf Anstiften geschieht. Da muß man die Voraussetzung dieses Falles in Betracht ziehen.

Um auf das Wesentliche hinzuweisen, will ich Ihnen folgende tatsächliche Begebenheit erzählen: In einer Klasse, wo solche Dinge oft vorgekommen waren, und die Lehrer sich gar nicht zu helfen wußten, ging in einer Zwischenpause einer der Jungen, der etwa zehn bis zwölf Jahre alt war, auf das Katheder hinauf und sagte: Meine Herren Laus-buben, schämt ihr euch nicht, immer wieder solche Sachen zu machen? Bedenkt doch, daß ihr alle ganz dumm bleiben würdet, wenn die Lehrer euch nichts lehren würden. - Dieses hatte die größte Wirkung.

Wir können aus diesem Fall das Folgende lernen: Wenn so etwas vorkommt, daß auf Anstiftung eines einzelnen oder einiger weniger ein großer Teil der Klasse so etwas tut, dann ist ja wohl zu erwarten, daß wiederum durch den Einfluß einiger weniger die Sache wieder gutgemacht werden kann. Wenn einige da sind, die die Anstifter sind, so werden andere da sein, zwei bis drei, die der Klasse ihre Meinung sagen. Meistens gibt es Führer. Es müßte daher der Lehrer zwei oder drei solche Führer heraussuchen, müßte eine Besprechung veranstalten mit zweien oder dreien, die er für eine solche Besprechung für geeignet hält. Denen hätte der Lehrer klarzumachen, wie ja eine solche Sache den Unterricht unmöglich macht, und wie sie dieses erkennen und ihren Einfluß auf die Klasse geltend machen sollten. Die haben dann ebensoviel Einfluß wie die Anstifter und können es ihren Mitschülern klarmachen. Man muß eben bei einer solchen Sache in Rücksicht ziehen, wie die Kinder aufeinander wirken.

Es handelt sich hier vor allem um Hervorrufen von Gefühlen, die bewirken, daß man zurückkommt von der Sache. Ein rohes Bestrafen seitens des Lehrers würde ja nur Furcht und ähnliches bewirken. Es

#SE295-058

werden da nicht die Gefühle hervorgerufen, die zur Besserung führen. Es wird schon der Lehrer möglichst gelassen bleiben und sich dann objektiv verhalten müssen. Damit ist nicht gemeint, daß er sich selber nicht sollte als Autorität behandeln. Das kann er schon sagen: «Ihr würdet nichts lernen und dumm bleiben ohne den Lehrer». Der Lehrer soll nicht zu bescheiden sein, mit den drei von den Schülern das zu besprechen, die für ihn eintreten. Aber die Strafe sollte er schon von den Mitschülern ausführen lassen, indem diese bei ihren Kameraden das Gefühl der Beschämung erzeugen. Dadurch wird an das Gefühl appelliert, nicht an das Urteil. Wenn man aber die ganze Klasse wiederholt gegen sich hat, dann muß man die Schuld bei sich selber suchen. Ein guter Teil der Ungezogenheit liegt in dem Umstand, daß die Kinder sich langweilen und keine Beziehung zum Lehrer haben.

Sehr gut ist es auch, wenn es sich nicht um eine allzuschlimme Sache handelt, dasjenige, was die Schüler tun, nun seinerseits auch zu tun; etwa indem der Lehrer sagt, wenn die Schüler brummen: «Nun ja, brummen kann ich ja auch», und die Sache sozusagen homöopathisch behandelt. Homöopathisch zu sein, ist für die moralische Erziehung etwas außerordentlich Gutes. Auch das Interesse einfach auf etwas anderes abzulenken, ist eine gute Methode. Niemals aber würde ich an den Ehrgeiz der Schüler appellieren.

Wir werden im allgemeinen nicht viel über solche Ungezogenheiten zu klagen haben.

Wenn man die Korrektur der Ungezogenheit einer Klasse durch Mitschüler selbst vornehmen läßt, dann wird auf das Gefühl gewirkt, um dadurch die geschädigte Autorität wieder zu heben. Wenn ein anderer Schüler die Dankbarkeit hervorhebt, die man dem Lehrer gegenüber haben muß, dann wird die Autorität wieder aufgerichtet.

Es wird sich darum handeln, daß man die Richtigen herausnimmt. Man muß die Klasse kennen und diejenigen herausfinden, die zu einer solchen Mission geeignet sein könnten. Würde ich eine Klasse unterrichten, ich könnte das wagen. Ich würde versuchen, gerade

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

den Rädelsführer herauszufischen und ihn zwingen, zu schimpfen, so sehr er nur kann über die Sache zu schimpfen, und würde mir gar nichts merken lassen, daß er es selbst getan hat. Ich würde die Sache dann schnell

#SE295-059

beenden, daß ein Rest von Unklarheit zurückbleibt, und Sie werden sehen, daß gerade unter diesem Rest von Unklarheit, der da bleibt, manches erreicht würde. Einen an der Sache beteiligten Schlingel zu veranlassen, die Sache richtig und objektiv zu charakterisieren, das wird nicht zu Scheinheiligkeit führen. Alles wirkliche Strafen würde ich für überflüssig halten, ja sogar für schädlich. Das, worauf es ankommt, ist, ein Gefühl zu erzeugen vom objektiven Schaden, der angerichtet worden ist, und von der Notwendigkeit, diesen Schaden wieder gutzumachen. Und wenn eine Zeitversäumnis eingetreten ist durch eine Störung im Unterricht, so ist es, nicht um zu strafen, sondern um Versäumtes nachzuholen, notwendig, dieses zu einer anderen als zur Schulzeit nachzuholen. Die Gebärde des Strafens darf gar nicht gebraucht werden. Man muß den Status quo ganz ruhig wieder herstellen lassen, in der Form einer Notwendigkeit.

Nun würde ich eine schon mehr ins Psychologische gehende Frage vorlegen: Wenn in der Klasse sogenannte schädliche Frömmlinge sind, die in der verschiedensten Weise sich Liebling machen wollen, die diesen Charakter haben, daß sie einem mit allerlei kommen und immer wieder kommen, wie Sie diese behandeln möchten.

Sie können natürlich die Sache furchtbar einfach machen. Sie können sagen: Ich kümmere mich einfach nicht um sie. - Dann aber wird diese Eigenschaft auf andere Weise abgelenkt bei Kindern, die so veranlagt sind. Sie entwickeln sich, diese Brävlings, zu irgend etwas, was der Klasse nachteilig ist, wenn man sich bloß ablehnend verhält. Man muß nachdenken, was mit ihnen am besten gemacht wird im ganzen Verlauf des Unterrichts und der Erziehung.

SECHSTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 27. August 1919

#TX

Wiederholung der gestrigen Sprechübungen; dann neue:

Redlich ratsam

Rüstet rühmlich

Riesig rächend

Ruhig rollend

Reuige Rosse

Protzig preist

Bäder brünstig

Polternd putzig

Bieder bastelnd

Puder patzend

Bergig brüstend

Lesen einer Fabel von Lessing.

Rudolf Steiner: Sie müssen bedenken, daß Prosa je nach der Persönlichkeit in verschiedener Stimmungslage gelesen werden kann.

Den Titel läßt man möglichst fallen bei so etwas und betont ihn nicht besonders.

Die Nachtigall und der Pfau

Eine gesellige Nachtigall fand unter den Sängern des Waldes Neider die Menge, aber keinen Freund. «Vielleicht finde ich ihn unter einer anderen Gattung», dachte sie und floh vertraulich zu dem Pfau herab. «Schöner Pfau, ich bewundere dich!» - «Ich dich auch, liebliche Nachtigall.» - «So laß uns Freunde sein», sprach die Nachtigall weiter. «Wir werden uns nicht beneiden dürfen, du bist dem Auge so angenehm, als ich dem Oh re.» Die Nachtigall und der Pfau wurden Freunde.

Kneller und Pope waren bessere Freunde als Pope und Addison.

#SE295-061

Rudolf Steiner sagte statt dessen scherzweise: Frankreich und Italien sind bessere Freunde als Italien und England. So kann man auch sagen; die Anwendung kann nämlich in der verschiedensten Weise gemacht werden.

Rudolf Steiner: Jetzt möchte ich mit Ihnen ein Stück Unterricht besprechen. Ich möchte darauf aufmerksam machen, daß Sie niemals den Inhalt eines Lesestückes - ich will es prosaisch so nennen - dadurch für das Gefühl und die Empfindung verderben sollten, daß Sie das Lesestück lesen, oder mit den Zöglingen durchlesen, und es dann pedantisch erklären. Der einsichtige Psychologe wird es nicht so machen, sondern er wird das Gefühl dafür haben, daß ein Prosastück oder ein Gedicht auf die Seele so wirken muß, daß diese Seele, wenn sie es erlebt hat, mit dem Eindruck zufrieden sein kann; von dem Eindruck befriedigt sein kann, könnte man auch sagen. Man wird aber das nicht ausschließen dürfen, daß man gerade diese Befriedigung, welche aus dem Inhalte eines Lesestückes hervorgehen soll, für den Zögling dadurch erhöht, daß der Zögling vollständig alle Nuancen versteht, daß er dem Gefühl nach wenigstens, instinktiv, versteht, was in dem Gedichte darin ist. Man braucht keine Spintisiererei, keinen gelehrten Kommentar an einem Gedicht oder Lesestück zu entwickeln, aber man soll das Kind vollständig heraufheben zum gefühlsmäßigen Verständnis eines Lesestückes. Daher versuche man immer, das eigentliche Lesen eines Lesestückes zu allerletzt vorzunehmen, und alles das, was man tun will um des Verständnisses willen, das schicke man voran. Wenn man einigermaßen entsprechend das Richtige voranschickt, dann wirkt man nicht schulmeisterlich pedantisch, sondern man trägt dazu bei, daß nichts unerklärlich bleibt an dem Lesestück. Dann erhöht sich d& Genuß und die Befriedigung des Kindes.

Ich würde daher - Sie würden das etwas ausführlicher machen - etwa folgendes in der Klasse mit den Schülern vornehmen. Ich würde sagen:

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

«Seht einmal, liebe Kinder, ihr habt ganz gewiß schon einmal Hunde gesehen! Nun, wer hätte unter euch nicht schon Hunde gesehen! Der müßte ja hinter dem Ofen sich verkrochen haben. Und ihr habt bemerkt,

#SE295-062

daß nicht alle Hunde gleich sind. Sie sind sehr, sehr voneinander verschieden. Es gibt winzige Hunde, ganz kleine Hunde, größere Hunde und ganz große Hunde. Ihr habt euch schon manchmal vor den ganz großen Hunden gefürchtet. Vor den ganz kleinen, winzigen, fürchtet ihr euch nicht; vielleicht aber doch, weil sie einen manchmal in die Waden beißen.

Nun wollen wir uns heute einmal ein paar Hunde ansehen. Da habt ihr wohl schon oft auf der Straße einen Wagen mit Fleisch gesehen und davor einen Fleischerhund. Wenn ihr genau aufgemerkt habt, werdet ihr gesehen haben, daß er sonst vor der Fleischerbude sitzt und achtgibt, daß niemand das Fleisch stiehlt. Wenn jemand kommt und das Fleisch nimmt, der kein Recht hat dazu, so muß er ihn beißen, oder wenigstens muß er bellen. Nun werdet ihr einsehen, daß der Fleischerhund nicht ein kleines Tierchen sein darf. Nein, das ist ein großer Hund! Ihr werdet auch immer gesehen haben, kleine Knirpse sind nicht eingespannt vor den Fleischerwagen, sie sind auch nicht vor die Fleischerbude gesetzt.

Nun, solch einen Fleischerhund kann man vergleichen mit einem Menschen, der auf etwas achtzugeben hat. Man kann oft Tiere vergleichen mit den Menschen. Was die Tiere aus Instinkt zu tun haben, das müssen die Menschen oft aus Pflicht tun. Ähnliche Sachen müssen so die Menschen und die Tiere tun, und deshalb kann man sie auch vergleichen.

Wenn zum Beispiel ein Mensch auf etwas aufzupassen hat wie der Fleischerhund vor der Fleischerbude, dann wird der Mensch sich etwas angewöhnen. Wenn einer kommt und etwas nehmen will, so wird er ihn beim Kamm nehmen - ja, so sagt man, wenn man jemand aufmerksam macht, daß er etwas nicht tun darf; so sagt man. Man sagt: , wenn man den Betreffenden hält. Beim Menschen sind es die Haare, es ist nicht ein richtiger Kamm. Man nimmt ihn bei den Haaren. Das tut ihm weh, daher reißt er nicht aus; daher tut man das. Und solche Sachen sagt man nicht so geradewegs, denn wenn man geradewegs so sagt: , so klingt es zu wenig spaßig. Es muß immer im Leben ein wenig Spaßiges beigemischt sein, daher sagt man: . Der Mensch hat Haare;

#SE295-063

der Mensch ist manchmal etwas frech. Der Hahn ist fast immer frech; er hat einen Kamm. Deshalb sagt man: So könnte man sich schon ganz gut vorstellen, wenn zum Beispiel ein anderes freches Vieh kommt und will sich aus der Fleischerbude ein Stück Fleisch holen, da könnte der Fleischerhund sagen: - Da hätte man einen ganz guten Vergleich gemacht zwischen dem Menschen und dem Hund.

Nun, ihr wißt, Kinder, es gibt auch noch andere Hunde, kleine, sie sind meist Faulenzer, elende Faulenzer! Sie liegen auf Kissen, sie liegen manchmal auch auf dem Schoß der Herrin. Kurz, es sind faule Kerle. Das sind die Polsterhündchen, die Schoßhündchen. So nützlich sind sie nicht wie der Fleischerhund. Der Fleischerhund, der dient zu etwas; die Polsterhündchen, die spielen nur, sind unnütz im Grunde. Aber der Fleischerhund wird, wenn irgend jemand etwas macht, was er nicht soll, ihn beim Kamm nehmen, das heißt ihn anfassen, packen und ordentlich durchschütteln. Das wird nützlich sein, denn das andere Tier wird dann das Fleisch nicht stehlen können. Das Polster- oder Schoßhündchen tut so etwas Nützlich nicht, das kläfft nur. Es kläfft jeden an, und namentlich, wenn andere große Hunde kommen, flugs ist das Schoßhündchen hinterher und kläfft und kläfft und kläfft. Aber Hunde, die bellen, die beißen nicht, so sagt das Sprichwort; so denken auch große Hunde, wenn sie vorbeigehen. Daher kann man auch sehen, wie große Hunde ganz gelassen vorbeigehen, die kleinen Kläffer kläffen lassen und sich denken: kläffende Hunde, die beißen nicht. - Mutig sind sie nicht, feig sind sie. Ein Fleischerhund muß immer schon Mut haben. Die Schoßhündchen, ja, die laufen nach und kläffen, aber wenn der andere sie anschaut, dann reißen sie gleich aus. Nun ja, seht ihr, diese Hündchen sind jedenfalls Faulenzer, machen nur Unnötiges auf der Welt und taugen zu nichts. Sie gleichen denjenigen Menschen, auf welche man nicht hören soll, wenn auch solche Menschen einen sehr oft ankläffen.

Diese Polsterhündchen sind ganz klein, der Fleischerhund ist groß. Nun gibt es aber auch so mittelgroße. So einer ist nicht so groß wie der Fleischerhund, aber er ist größer als der Schoßhund. Von solch mittlerer Größe ist der Schäferhund. Dieser Schäferhund muß das Vieh

#SE295-064

hüten. In manchen Gegenden ist das schwerer als bei uns. In manchen Gegenden, wie zum Beispiel in Rußland, da kommen die Wölfe. Und der Hund muß achtgeben, daß kein Wolf kommt oder ein anderes Tier; da muß er immer um die Herde herumlaufen. Daher hat sich die Gewohnheit gebildet, daß der Hund immer um die Herde herumläuft. Es ist ja auch bei uns gut, daß der Hund um die Herde herumläuft, denn der Hirt schläft oft, und da könnte etwas Böses kommen und etwas von der Herde wegholen. Deshalb läuft der Schäferhund herum und hütet die Herde. Auch wenn kein Wolf da ist, ist es gut, wenn der Schäferhund herumläuft und die Herde hütet, und manchmal auch den Hirten hütet und ihn aufweckt. Es könnte manchmal auch vorkommen, daß ein Hirte gestohlen würde, wenn er schläft.

Also ein Hirtenhund, ein Schäferhund ist ein taugliches Wesen, ein nützliches Tier. Man kann sie auch vergleichen mit Menschen, die recht zum Leben stehen, die nicht unnütz sind wie die Faulenzer, die Polsterhündchen, die Schoßhündchen. Ja, es gibt solches auch im menschlichen Leben, diesen Unterschied zwischen solchen Menschen, die sind wie der Schäferhund, und solchen, die sind wie der Fleischerhund. Nützlich sind sie beide, wenn auch die, wie der Fleischerhund, manchmal grob sind. Manchmal sind sie so, daß sie ganz das Richtige in kurzer, treffender Rede sagen; daß sie so das Gefühl haben, man muß etwas bewachen, etwas hüten, man muß den Feind abwehren. Man kann den Schäferhund auch vergleichen mit Menschen, die mehr still ihre Arbeit verrichten, aber abwarten müssen, bis gerade die schweren Dinge ihrer Arbeit eintreten. Der Schäferhund läuft herum. Lange hat er nicht zu tun, aber er muß sich bereithalten, dann stark zu sein, mutig zu sein, gerüstet zu sein, wenn der Wolf oder ein anderer Feind kommt, um im rechten Augenblick zuzufassen. So sind auch manche Menschen verpflichtet, zu warten und wachsam zu sein, bis sie aufgerufen werden. Da dürfen sie sich nicht durch allerlei Kleinlichkeiten des Lebens kleinlaut machen lassen, müssen gerüstet bleiben bis zu dem Augenblick, wo sie das Richtige zu tun haben.»

Sehen Sie, so würde ich mit Kindern sprechen, damit sie auf die Tierwelt in einem besonderen Fall hingewiesen werden und ihre Gedanken auf die Analogien zwischen Tieren und Menschen lenken.

#SE295-065

Wenn man so etwas besprochen hat, dann wird man das Folgende vorlesen können, ohne daß man nötig hat, hinterher Erklärungen dazu abzugeben. Wenn man folgende kleine Erzählung erst ohne Erklärung den Kindern geben würde, dann würden sie nicht die volle Vorbereitung haben, weil ihre Empfindungen und Gefühle nicht auf alles hingelenkt sind. Wenn man erst hinterher Erklärungen geben würde, würde man es pedantisch zerzausen, und sie würden es auch nicht richtig lesen können.

Der Schäferhund

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Ein alter Hirtenhund, der seines Herrn Vieh treulich bewachte, ging abends heim. Da kläfften ihn die Polsterhündchen auf der Gasse an. Er trabt vor sich hin und sieht sich nicht um. Als er vor die Fleischbank kommt, fragt ihn ein Fleischerhund, wie er das Gebell leiden könne, und warum er nicht einen beim Kamm nehme. «Nein», sagte der Hirtenhund, «es zwackt und beißt mich ja keiner, ich muß meine Zähne für die Wölfe haben.»

Dann braucht man gar nichts mehr zu den Kindern zu sagen; man muß vorher vorbereiten, daß es die Kinder verstehen.

Ein anderes Mal sprechen Sie zu den Kindern das Folgende: «Meine lieben Kinder! Ihr seid schon öfter spazierengegangen, seid spazierengegangen auf der Wiese, zwischen den Feldern, aber auch im Wald, auch manchmal so am Rand, wo der Wald an die Wiese grenzt. Wenn ihr im Wald drinnen geht, dann geht ihr ganz im Schatten; aber wenn ihr so am Rande des Waldes geht, dann kann von der einen Seite auch noch recht scharf die Sonne scheinen. Dann könnt ihr, wenn an den Wald eine Wiese angrenzt, ganz ruhig betrachten, wie die Blumen wachsen. Es wird immer ganz gut für euch sein, wenn ihr besonders die Plätze aussucht für eure Spaziergänge, wo Wald und Wiese aneinander grenzen. Dann könnt ihr immer bald im Wald, bald auf der Wiese etwas aussuchen. Da könnt ihr immer von neuem betrachten, wie das Gras wächst, und wie die Pflanzen und die Blumen im Gras drinnen wachsen.

#SE295-066

Aber seht, ganz besonders lieblich und angenehm ist es, wenn man nicht bloß durch den Wald und auf die Wiesen gehen kann, sondern wenn die Wiesen noch besonders zwischen Bergen gelegen sind, in Tälern. Auf solchen Wiesen findet man noch viel Interessanteres als auf Wiesen, die zuviel von der Sonne beschienen werden. Talwiesen, die von den Bergen beschützt werden, die haben sehr schöne Blumen, und diese Blumen, die wachsen sehr häufig so, daß man sie auch zwischen dem Moos sieht, das da ganz besonders wächst in solchen Wiesen-tälern. Besonders die Veilchen, die sind gerade dort, wo das Moos benachbart ist.»

Jetzt kann man dann weiter mit den Kindern von Moos und Veilchen sprechen, kann vielleicht ein Kind aufrufen, das Veilchen zu beschreiben, ein anderes, das das Moos besprechen soll. Man kann sogar versuchen, wenn es gerade welche gibt, an dem Tage Veilchen und Moos mitzubringen. Sie sind ja beide zu gleicher Zeit zu haben.

Dann fährt man etwa fort: «Aber seht mal, liebe Kinder, wenn ihr solch ein Wiesental in der Nähe habt, dann könnt ihr erleben, daß ihr hinausgeht, und ihr seht nur Moos. Ja, dann geht ihr in acht Tagen wieder hinaus. Was seht ihr dann? Im Moos die Veilchen! Ja, die sind erst herausgewachsen, die waren früher im Moos drin versteckt. Ihr merkt euch das. Und wenn ihr das nächste Jahr hinausgeht, dann könnt ihr noch eine größere Freude haben. Da denkt ihr: - Nun versucht ihr, das Moos auseinander zu machen. Aha, da ist das Veilchen darin!

Es ist in der Natur, meine lieben Kinder, oftmals gerade so, wie es unter den Menschen ist. Da ist oftmals auch manches Gute und manches Schöne verborgen. Mancher Mensch wird nicht bemerkt, weil das Gute in ihm versteckt ist, weil es noch nicht gefunden ist. Man muß sich ein Gefühl dafür aneignen, die guten Menschen unter der Menge herauszufinden.

Ja, seht, liebe Kinder, man kann noch weiter das menschliche Leben mit der Natur vergleichen. Denkt euch einmal selbst so ein ganz gutes Menschenkind, dann werdet ihr auch finden, daß ein solches Menschenkind auch immer ganz gute, brave Worte redet. Nun gibt es

#SE295-067

bescheidene Menschenkinder und unbescheidene Menschenkinder. Bescheidene Menschenkinder, die wird man weniger bemerken. Unbescheidene Menschenkinder, die werden aber bemerkt sein wollen.

Seht, das Veilchen ist ja recht schön, aber wenn ihr so dieses Veilchen anschaut, wie es seine ganz lieblichen Veilchenblätter so hinaufstrahlt, so werdet ihr doch merken: das Veilchen will bemerkt werden, es will angeschaut werden. Ich kann das Veilchen nicht vergleichen mit einem bescheidenen Kindchen, das sich zurückzieht und in der Ecke bleibt. Ihr könntet es nur vergleichen mit einem Kinde, das eigentlich sehr gerne gesehen wird. Ja, aber es zeigt sich doch nicht, wenn es im Moos versteckt ist? Ja, seht ihr, wenn ihr das Veilchen so anseht zwischen den Blättern, wie das herauskommt, und das Ganze wieder da aus dem Moos herauskriecht, das ist doch gerade so, als wenn das Veilchen ja gar nicht bloß gesehen sein möchte, als wenn es nicht bloß sich riechen lassen möchte; das ist doch so, als wenn es sich suchen lassen möchte:

- Dieses Veilchen, das ist so etwas wie ein nicht ganz bescheidenes Menschenkind, aber auch so etwas wie ein schalkhaftes Menschenkind.»

Es ist ganz gut, wenn man mit den Kindern solche Parallelen, solche Analogien zwischen Natur und Menschenwesen durchspricht, damit sich alles, was in der Nähe des Kindes ist, belebt.

Es wird gut sein, alle solche Besprechungen mit den Kindern als Vorbereitung zu halten, um von den Kindern irgend etwas genießen zu lassen. Nach dem Lesestück sollen überhaupt Erklärungen nicht mehr gegeben werden. Nicht wahr, es wäre doch Unsinn, wenn ich anfangen wollte, Ihnen jetzt auf chinesisches etwas vorzutragen. Sie würden sagen: Na, das hat doch keinen Sinn; Chinesisch haben wir doch nicht gelernt. - Wenn Sie aber alle Chinesisch kennen würden, und ich zu Ihnen sprechen würde, würden Sie es höchst langweilig finden, wenn ich Ihnen hinterher alles erklären wollte. So soll man es aber auch mit einem Lesestück halten: alles tun, was es zum Genuß bringen kann.

Etwas ausführlicher, indem Sie die Kinder recht viel mittun lassen, reden Sie so über Bescheidenheit der Menschen und Unbescheidenheit und Koketterie, und dann lesen Sie ihnen vor:

#SE295-068

Ei, was blüht so heimlich am Sonnenstrahl?

Das sind die lieben Veilchen, die blühen im stillen Tal,

Blühen so heimlich im Moose versteckt,

Drum haben auch wir Kinder kein Veilchen entdeckt.

Und was steckt sein Köpfelein still empor?

Was lispelt aus dem Moose so leise, leis' hervor?

«Suchet, so findet ihr! suchet mich doch!»

Ei, warte, Veilchen, warte! wir finden dich noch!

Hoffmann von Fallersleben

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Wenn Sie das Kind die Sprache des Gedichtes gelehrt haben, dann kann das Kind in allen Nuancen mitmachen, dann brauchen Sie nicht hinterher durch einen Kommentar und Pedanterie ihm den Eindruck zu verderben. Das ist es, was ich Ihnen zur Behandlung von Lesestücken empfehlen möchte, weil Sie dadurch die Gelegenheit haben, vieles mit den Kindern zu besprechen, was dem Schulunterricht überhaupt angehören soll, und weil Sie dem Kinde ungeteilte Befriedigung geben können in solchem Lesestücke. Das ist es also, was ich Ihnen mit Bezug auf die Behandlung des Lesestückes ans Herz legen möchte.

Jetzt wollen wir fortfahren in der Behandlung der Kindesseele. Ich habe Sie gestern gebeten, nachzudenken, wie man behandeln soll Frömmlinge, Brävlinge; Brävlings, die sich durch ihre Scheinheiligkeit, Bravheit vordrängen, sich aber nicht zum Nutzen der Klasse ausleben.

Es folgen Ausführungen der Anwesenden.

Rudolf Steiner: Ich habe diese Frage besonders aus dem Grunde gestellt, weil es schwierig ist, zu unterscheiden zwischen schädlichen und nützlichen Brävlingen. Man muß beachten, ob man es mit solchen zu tun hat, die später wirklich einmal eine Rolle spielen. Die sind auch so. Sie sind nützliche Brävlinge, aber unbequem.

Da könnte man die Geschichte erzählen, wie der Esel zu seinen Ohren kam.

#SE295-069

Man kann auch schärfere Mittel anwenden gegen besondere Brävlinge. Man sollte sie aber nicht vor der Klasse bloßstellen und beschämen. Das wirkt zuviel. Man kann aber einem Streber übergroße Leistungen, zum Beispiel Stabübungen auferlegen und dann die Tatsachen sprechen lassen, so daß das Kind sieht, daß es die Leistung nicht erfüllen kann, und daß es das dem Lehrer sagen muß. Dadurch zeigt sich, ob das Streben echt ist.

Es geben noch andere Teilnehmer Darstellungen hierzu.

Rudolf Steiner faßt am Schluß folgendermaßen zusammen: Ja, im wesentlichen ist ja bei dieser Diskussion die Sache schon herausgekommen, um die es sich handelt.

Das erste wird sein, daß man versucht, sorgfältig festzustellen, ob es sich handelt um ein berechtigtes Hervortun der begabteren Schüler, die mehr leisten können. Bei diesen wird man darauf sehen, daß nicht die größere Begabung in ehrgeizigen Egoismus übergehe. Man wird versuchen, das, was sie mehr können, für die anderen fruchtbar zu machen. Einen solchen Brävling wird man im Sinne seines größeren Könnens etwas machen lassen, was den anderen zugute kommt, so daß er nicht nur für sich, sondern auch für die anderen mitarbeitet. Kann er besser rechnen, so läßt man ihn den anderen vorrechnen und die anderen sich an ihm hinaufranken. Wenn er dann vom Lehrer die Folge seiner Gesinnung erfährt, die sich so ausdrücken kann: «Der Müller ist ein guter Junge. Seht, der Müller, der kann ja recht viel. Solche Menschen können den anderen viel nützen. Und ich lobe euch nun alle dafür, daß ihr von dem Müller so viel gelernt habt.» - Also überleiten das Lob auf den einen in das Lob für alle!

Hat man solche richtige hervorragende Schülerbegabung abgesondert, und hat man die wirklichen Brävlinge, die immer existieren, ausgesondert, dann kennt man sie, und man wird sie fast immer durch Vereinigung von zweis Methoden zu behandeln haben.

Das erste wird sein, daß man mit ihnen, nicht vor der Klasse selber, sondern unter vier Augen reden wird. So daß sie einsehen, sie sind durchschaut. Man redet mit ihnen sehr eindringlich: «Ihr macht dieses, ihr mach das», und man charakterisiert auch diese Eigenschaften und

#SE295-070

legt nachher in diesem Falle die Sache auf die persönliche Note. «Ihr könnt das immer machen, ihr könnt das immer wieder und wieder machen. Ihr glaubt, das sei mir angenehm, ihr tut mir damit einen Gefallen? Nein, ich will das gar nicht haben. Es ist mir unangenehm!» Nicht vor der Klasse, aber unter vier Augen spricht man so zu ihnen. Das ist das eine. Man macht dem Schüler ganz klar, daß man ihn durchschaut.

Das andere ist dieses: Man stellt ihm Aufgaben, die ihm zu groß sind, und versucht, ihm klarzumachen, wenn er diese übergroßen Aufgaben lösen muß, so ist es deshalb, weil er sich hervortun will. Es ist schwerer für ihn, diese Eigenschaften zu bekämpfen, als übergroße Aufgaben zu lösen. Aber unangenehmer ist es für ihn, diese Aufgaben zu machen. Deshalb wird er sich bemühen. Wir müssen ihm sagen, daß er solche Aufgaben deshalb bekommt, weil er sich hervordrängt. Aber wenn er diese Eigenschaften bekämpft, wird er keine anderen Aufgaben machen müssen als die übrige Klasse.

Man kann aber namentlich die beiden Dinge für einen Schüler oder eine Schülerin zusammenkoppeln und wird dadurch, daß man ihm sagt, daß man ihn durchschaut, und ihm sagt, daß er solche Aufgaben deshalb bekommt, weil er sich vordrängt, durch das Zusammenkoppeln dieser beiden Sachen sicher viel erreichen. Sie werden sehen, daß Sie den Schüler nach einiger Zeit kuriert haben werden, wenn Sie diese Methoden anwenden.

Wir werden ja noch manche größere Aufgabe zu lösen haben in diesen Seminarstunden. Für morgen aber möchte ich noch eine ähnliche Aufgabe stellen, die mit der letzten etwas verwandt, aber doch wieder anders ist, und bei deren Behandlung auch die Eurythmie in Betracht zu ziehen ist. Verzeihen Sie, daß ich diese Aufgabe stelle, aber sie gehört in das Gebiet der Didaktik: Was hat man zu tun, wenn sich unter den Schülern oder Schülerinnen ein besonderer Schwarm entwickelt für den Lehrer oder die Lehrerin?

«Schwarm», versteht jemand das nicht? Wenn ein Schüler schwärmt für eine Lehrerin oder umgekehrt, eine Schülerin für einen Lehrer, oder eine Schülerin für eine Lehrerin oder ein Schüler für einen Lehrer. Es

#SE295-071

kommen ja alle diese betreffenden Nuancen vor. Dieses tatsächlich richtige Schwärmen, das sehr störend auf die Fortführung des Unterrichts wirken kann, dies bitte ich Sie zu bedenken, wie das zu behandeln ist.

Es muß schon in einem Grade vorhanden sein, daß es wirklich den Unterricht stört. Ich meine natürlich durchaus nicht das echte Respektieren, die richtige Achtung, und auch nicht ein richtiges Hinneigen in Liebe zur Lehrerin oder zum Lehrer, sondern eben dieses, was den Unterricht stört durch ein ungesundes Schwärmen, wie es ja häufig in den Klassen vorkommt.

SIEBENTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 28. August 1919

#TX

Rudolf Steiner: Heute wollen wir eine Übung probieren, die dazu bestimmt ist, den Atem etwas länger zu machen.

Sprechübung: Erfüllung geht

Durch Hoffnung

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Geht durch Sehnen

Durch Wollen

Wollen weht

Im Webenden

Weht im Bebenden

Webt bebend

Webend bindend

Im Finden

Findend windend

Kündend

Erreichen werden Sie das, was erreicht werden soll, nur, indem Sie die Zeilen richtig abteilen. Dann werden Sie den Atem richtig rhythmisieren. Diese Übung bezieht sich darauf, daß man mit der Stimme turnt, um den Atem zu regulieren.

In Worten wie «Erfüllung», «Wollen» müssen beide 1 gesprochen werden. Man darf nicht ins erste 1 ein h hineinsprechen, sondern man muß beide 1 nebeneinander sprechen. Man muß ferner versuchen, nicht scheppernd zu sprechen, sondern Ton in die Stimme zu bekommen, tiefer aus der Brust herauszuholen, möglichst volle Vokale zu sprechen, damit das Blecherne heraus kommt. - Alle Österreicher haben das Blech in der Stimme. Mehr Kugelluft.

Vor einer jeden der oben abgeteilten Zeilen soll der Atem bewußt sich in Ordnung bringen. Die zusammenstehenden Worte müssen auch zusammengehörig gelesen werden.

Sie wissen ja, für gewöhnlich macht man etwa die folgenden Sprechübungen:

#SE295-073

Barbara saß straks am Abhang

Oder: Barbara saß nah am Abhang

Oder: Abraham a Sancta Klara kam an

Lesen einer Fabel von Lessing.

Das Roß und der Stier

Auf einem feurigen Rosse flog stolz ein dreister Knabe daher. Da rief ein wilder Stier dem Rosse zu: «Schande! Von einem Knaben ließ ich mich nicht regieren!» «Aber ich», versetzte das Roß, «denn was für Ehre könnte es mir bringen, einen Knaben abzuwerfen?»

Rudolf Steiner (nachdem alle die Fabel vorgelesen haben): Sie werden wohl, nachdem Sie das schon so oft gehört haben, das Gefühl haben, daß das so geschrieben ist, wie man Fabeln und viele Dinge im 18. Jahrhundert eben geschrieben hat. Man hat so das Gefühl, daß sie nicht ganz fertig geworden sind, wie manche Dinge damals nicht ganz fertig geworden sind.

Rudolf Steiner verliest die Fabel noch einmal und sagt dann: Jetzt, im 20. Jahrhundert, würde man die Fabel etwa in folgender Weise fortführen können:

Stierehre! Und suchte ich die Ehre, indem ich störrisch stehen bliebe, so wäre das nicht Pferdeehre, sondern Eselsehre.

So würde man es in der jetzigen Zeit machen. Dann würden die Kinder auch gleich merken, daß es drei Ehren gibt: eine Stierehre, eine Pferdeehre und eine Eselsehre. Der Stier wirft ab, das Pferd trägt den Knaben ruhig weiter, weil es ritterlich ist, der Esel bleibt störrisch stehen, weil er darin seine Ehre sieht.

Rudolf Steiner: Nun möchte ich heute zunächst Material schaffen für die morgige didaktische Stunde, da wir morgen insbesondere die Betrachtung der Lebensalter zwischen dem siebenten und dem vierzehnten, fünfzehnten Jahr ins Auge fassen wollen. Es wird sich heute darum handeln, daß wir manches durchsprechen, was Ihnen Anweisung

#SE295-074

sein kann. Und dann brauchen Sie zu dem, was ich Ihnen heute als Anleitung gebe, nichts weiter hinzuzufügen, als daß Sie ein gebräuchliches Handbuch in die Hand nehmen und die einzelnen Tatsachen dann ergänzen, die zu dem gehören, was wir heute besprechen. Es wird sich heute darum handeln, daß wir viel weniger darauf sehen, immer unser stoffliches Wissen beieinander zu haben, als daß wir vielmehr darauf sehen, den Geist eines zukunftstragenden Unterrichts in uns zu hegen und zu pflegen. Sie werden sehen, daß das, was wir heute besprechen, für die älteste Schulkindergattung in Betracht kommt.

So möchte ich mit Ihnen besprechen, was mit der Kulturentwicklung Europas, so vom ii. bis 17. Jahrhundert, zusammenhängt. Sie werden nicht aus den Augen verlieren dürfen, daß das Durchnehmen geschichtlicher Dinge mit Kindern, und auch schließlich mehr oder weniger mit Erwachsenen, immer ein subjektives Element in sich haben muß. Man hat leicht sagen, man soll bei Geschichtsdarstellungen nicht Meinungen und subjektive Ideen in die Geschichte hineinbringen. Verlangen kann man es, aber erfüllt werden kann es nicht. Denn nehmen Sie irgendeine Partie der Geschichte auf irgendeinem Gebiete; Sie werden mindestens die Tatsachen gruppieren müssen, entweder selbst, oder wenn die Tatsachen weiter zurückliegen, so sind sie schon gruppiert, dann haben andere sie gruppiert.

Nehmen Sie an, Sie schildern den Geist der alten Germanen, so werden Sie die «Germania» des Tacitus heranziehen. Aber der Tacitus war gar sehr ein subjektiver Geist; er hat das, was er herangebracht hat, schon gar sehr gruppiert. Sie dürfen nicht hoffen, daß Sie anders zurecht kommen, als eine subjektive Gruppierung von Tatsachen entweder selbst aufzustellen oder von anderen zu übernehmen.

Sie brauchen sich ja das nur an Beispielen klarzulegen. Sehen Sie einige Literaturbeispiele an:

Treitschke hat eine mehrbändige «Deutsche Geschichte des 19. Jahrhunderts» geschrieben. Sie hat das Entzücken Herman Grimms, der doch auch ein fähiger Beobachter war, hervorgerufen; sie hat das Entsetzen hervorgerufen vieler Angehöriger der Entente. Aber wenn Sie Treitschke durchlesen, so werden Sie gleich das Gefühl haben, daß gerade seine Vorzüge auf seiner stark subjektiven Färbung in der Gruppierung

#SE295-075

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

der Tatsachen beruhen. Es kommt ja in der Geschichte darauf an, daß man ein Urteil hat über die in der Geschichte treibenden Kräfte und Mächte. Nun handelt es sich darum, daß bei dem einen das Urteil reifer, beim anderen weniger reif ist, und der also gar nichts urteilen sollte, weil er gar nichts versteht von den treibenden Kräften. Der andere wird gerade, wenn er gute subjektive Urteile hat, den geschichtlichen Fortgang sehr gut schildern.

Herman Grimm hat Friedrich den Großen geschildert, Macaulay hat auch Friedrich den Großen geschildert. Aber man bekommt ein vollständig verändertes Bild von Friedrich dem Großen durch Macaulay. Herman Grimm hat seinen Artikel sogar als eine Art Rezension des Macaulayschen Artikels verfaßt und hat von seinem Gesichtspunkte aus gesagt: Der Friedrich der Große des Macaulay «ist ein verzwicktes englisches Lordsgesicht mit Schnupftabak an der Nase.» Der Unterschied ist nur der, daß Herman Grimm ein Deutscher des 19. Jahrhunderts ist, und Macaulay ein Engländer des 19. Jahrhunderts. Und derjenige, der als Dritter beides beurteilt, würde eigentlich sehr engherzig sein, wenn er das eine richtig, das andere falsch findet.

So könnte man noch viel drastischere Beispiele auswählen. Viele von Ihnen kennen die Schilderung Martin Luthers aus den gewöhnlichen Geschichtsbüchern. Machen Sie nur einmal das Experiment und lesen Sie dasselbe in katholischen Geschichtsbüchern durch, da werden Sie einen Martin Luther kennenlernen, den Sie bisher noch nicht gekannt haben! Wenn Sie es durchgelesen haben, da werden Sie in Verlegenheit sein, zu sagen, daß der Unterschied ein anderer ist, als der, der sich aus verschiedenen Gesichtspunkten ergibt. Nun werden solche Gesichtspunkte, wie sie aus dem Nationalen oder aus dem Konfessionellen stammen, eben gerade von der Lehrerschaft der Zukunft überwunden werden müssen. Deshalb muß man so sehr anstreben, die Lehrerschaft weitherzig zu bekommen, die Lehrerschaft auf den Standpunkt zu stellen, eine weitherzige Weltanschauung zu haben. Von diesem Gesichtspunkte aus wird sich auch ein freier Ausblick bieten über die geschichtlichen Tatsachen, und man wird sie so gruppieren, daß man dem Schüler die Geheimnisse des Menschheitswerdens überträgt.

#SE295-076

Wenn Sie nun etwas über die Kultur vom ii. bis 17. Jahrhundert an Ihre Schüler übertragen sollten, so würden Sie da in erster Linie schildern, was zu den Kreuzzügen geführt hat. Sie würden schildern den Verlauf des ersten, zweiten, dritten Kreuzzuges. Wie die Kreuzzüge allmählich versumpft sind und nicht dasjenige erreicht haben, was durch sie hätte erreicht werden sollen. Sie würden schildern den Geist der Askese, der dazumal durch einen großen Teil von Europa ging; wie überall aus der Verweltlichung der Kirche, oder doch im Zusammenhang mit dieser Kirchenverweltlichung, Naturen hervorgingen wie Bernhard von Clairvaux, die voll inniger Frömmigkeit waren, von einer solchen Frömmigkeit, daß sie den Eindruck von Wunderwirkern auf ihre Umgebung machten. Sie würden versuchen, aus einem Handbuch solche Gestalten biographisch kennenzulernen und sie lebendig vor Ihre Schüler hinstellen, und würden versuchen, solchen lebendigen Geist aufzuwecken zu lassen, aus dem sich die für die damalige Zeit mächtigen Züge nach dem Orient entwickelt haben. Sie würden zu schildern haben, wie damals die Züge zustande gekommen sind durch Peter von Amiens und Walter von Habenichts; dann der Zug von Gottfried von Bouillon und einigen anderen.

Sie werden dann schildern, wie diese Züge sich nach dem Orient in Bewegung gesetzt haben und wie ungeheure Mengen von Menschen umgekommen sind, oftmals ehe sie den Orient erreicht haben. Sie werden durchaus dreizehn- bis vierzehnjährigen Jungen und Mädchen schildern können, wie diese Züge sich zusammensetzten, wie sie sich in Bewegung setzten und sich ungeordnet nach dem Orient zu bewegten, und wie durch die Ungunst der Verhältnisse, aber auch im Durchdrängen durch fremde Völker viele Menschen zugrunde gingen.

Sie werden dann auch zu schildern haben, wie diejenigen, die im Orient ankommen, erst ein Weniges erreichen. Sie werden die Erfolge des Gottfried von Bouillon schildern, werden dann aber zeigen, wie sich ein Gegensatz ergibt zwischen den Kreuzfahrern der folgenden Kreuzzüge und der griechischen Politik. Wie die griechischen Völker eifersüchtig werden auf die Taten der Kreuzfahrer und den Gegensatz fühlen zwischen dem, was diese wollten, und dem, was die Griechen vorhatten mit dem Orient; wie die Griechen im Grunde genommen

#SE295-077

ebenso die orientalischen Interessen einbeziehen wollten in ihre Interessensphäre wie die Kreuzfahrer in die ihrige. Ich würde Sie bitten, recht anschaulich zu schildern, wie der Gegensatz der Griechen aufgerufen wird gegen das Wollen der Kreuzfahrer.

Dann würde ich meinen, daß Sie schildern sollten, wie im Orient die kämpfenden Kreuzfahrer, statt die orientalischen Völker in Westasien zu bekämpfen, sich untereinander bekämpfen; wie die europäischen Völker selber sich aufeinanderhetzen, wie namentlich die Franken und ihre Nachbarvölker durch die Ansprüche, die sie erheben an das, was erobert worden war, wiederum hintereinanderkommen und sich untereinander bekämpfen. Die Kreuzzüge sind aus feurigem Enthusiasmus zustande gekommen, aber der Geist der Zwiethracht ergriff die Teilnehmer der Kreuzzüge, und dann kam auch noch der Gegensatz zwischen Griechen und Kreuzfahrern herauf.

Zu alledem kam dazu der Gegensatz, der sich immer mehr und mehr geltend machte, zwischen der Kirche und den weltlichen Mächten, gerade im Zeitalter der Kreuzzüge. Und es ist vielleicht nicht unnötig, schon den Kindern etwas zum Bewußtsein zu bringen, was wahr ist, was aber durch die tendenziöse Geschichtsschreibung in allen wesentlichen Punkten verhüllt worden ist. Gottfried von Bouillon, der Führer des ersten Kreuzzuges, hatte eigentlich die Absicht, Jerusalem aus dem Grunde zu erobern, um ein Gegengewicht gegen Rom aufzurichten. Das sagten er und seine Begleiter den anderen nicht öffentlich; aber im Herzen trugen sie den Kampfruf: «Jerusalem gegen Rom!» Sie sagten sich: Bringen wir Jerusalem in die Höhe, damit es werden könne der Mittelpunkt des Christentums, damit nicht mehr Rom das sei. - Sie werden den Kindern diese Grundstimmung der ersten führenden Kreuzfahrer in taktvoller Weise übertragen, das wird wichtig sein.

Große Aufgaben waren es, die die Kreuzfahrer sich gestellt hatten, und auch diejenigen Aufgaben waren große, die sich nach und nach aus den Verhältnissen selber herausstellten für die Kreuzfahrer. Und die Menschen waren nach und nach zu klein, um diese Aufgaben ohne Schaden auf sich geladen zu sehen. Dadurch kam es, daß unter den Kreuzfahrern während der heftigsten Kämpfe allmählich Sittenlosigkeit und Unmoralität ausbrach.

#SE295-078

Nehmen Sie irgendein Handbuch, damit Sie die Tatsachen wie illustrierend in diesen allgemeinen Gang der Ereignisse hineinstellen können. Sie werden bemerken, daß ich heute, indem ich gruppiere, wahrhaft nicht tendenziös schildere. Und auch weiterhin werde ich versuchen, rein kulturhistorisch zu schildern, was sich vom ii. bis 17. Jahr-hundert in Europa zutrug.

Nehmen wir einmal an - was ja eine Hypothese ist, aber manchmal kann man sich gerade durch Hypothesen den Gang der Geschichte klarmachen -, die Franken hätten Syrien erobert und hätten in Syrien eine fränkische Herrschaft aufgerichtet, hätten sich mit den Griechen verständigt, hätten den Griechen Raum gelassen und ihnen mehr die Herrschaft im vorderen Teil von Kleinasien überlassen. Dann hätten sich alte Traditionen der Griechen erfüllt und Nordafrika wäre griechisch geworden. Ein Gegengewicht wäre geschaffen gewesen gegen dasjenige, was nachher geschah. Es hätten die Griechen eine Herrschaft ausgeübt über Nordafrika, die Franken über Syrien. So wären sie nicht alle untereinander in Streit gekommen und dadurch verlustig gegangen dieser Herrschaft. Dann wäre

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

verhindert worden, daß gerade vor-gebrochen wären die schlimmsten asiatischen Völker, die Mongolen, die Mamelucken und die türkischen Osmanen. Durch das Unmoralisch-sein und dadurch, daß zuletzt die Kreuzfahrer ihren Aufgaben nicht gewachsen waren, kam es, daß sich die Mongolen, Mamelucken und Osmanen gerade auf den Gebieten ausgebreitet haben, welche die Kreuzfahrer versuchten zu europäisieren. Und so sehen wir, wie auf den großen, weite Volksgebiete umfassenden Enthusiasmus, der zu den Kreuzzügen geführt hat, der Gegenstoß von der anderen Seite kommt:

der muselmanisch-mongolische Vorstoß, der Militärdespotien errichtet und der durch lange Zeit der Schrecken Europas und der dunkle Schatten der Kreuzzugszeit bleibt.

Sehen Sie, während Sie solche Dinge schildern, indem Sie sich aus den Handbüchern die Bilder verschaffen, die Sie dazu brauchen, erwecken Sie in den Kindern selber Bilder über die Kulturentwicklung, die bleibend sind. Und daß die Kinder Bilder bekommen, das ist das Wichtige. Die Bilder werden sie bekommen zunächst durch anschauliche Schilderung. Können Sie dann dahin kommen, irgendwie beträchtliche

#SE295-079

malerische Darstellungen aus dieser Zeit auch als Kunstwerke darzubieten, so werden Sie das gesprochene Wort gern durch so etwas unterstützen.

Nun haben Sie den Kindern klargemacht zunächst dasjenige, was in den Kreuzzügen geschehen war. Und Sie haben die Kinder dazu gebracht, innerlich Bilder davon aufzunehmen. Jetzt wird es gut sein, daß Sie zu dem Schattenbild des mongolisch-mohammedanischen Schreckens hinzufügen das Gegenbild, das Gute, das sich entwickelt hat.

Schildern Sie anschaulich, wie die Pilger, die nach dem Orient gezogen sind, noch ganz anderes, viel Neues kennengelernt haben. In Europa war die Landwirtschaft damals noch sehr weit zurück. Im Orient konnte man eine sehr viel bessere Bewirtschaftung der Ländereien kennenlernen. Die Pilger, die nach dem Orient gekommen sind und nachher wieder nach Europa zurückkehrten - es kamen ja noch viele zurück -, die haben eine ausgebildete Kenntnis landwirtschaftlichen Betriebswesens mitgebracht, und es kam wirklich ein Aufschwung der landwirtschaftlichen Produktion. Den verdankt man in Europa den Erfahrungen, welche die Pilger nach Europa mitbrachten.

So anschaulich, daß es das Kind förmlich sieht, schildern Sie, wie der Weizen und das Korn schlechter gewachsen sind vor den Kreuzzügen, wie sie niedriger waren, wie sie schütterer waren, weniger voll waren, und wie sie nach den Kreuzzügen voller waren - das alles in Bildern! Dann schildern Sie, wie die Pilger wirklich auch kennengelernt haben, was der Orient damals hatte an Industriellem, was Europa damals noch nicht hatte. Es war der Okzident um vieles hinter dem Orient zurück. Was sich dann so schön herausbildet an industrieller Tätigkeit in den Städten Italiens, auch in den mehr nördlich gelegenen Städten, das ward den Kreuzzügen verdankt. Und auch Künstlerisches wird den Kreuzzügen verdankt. Da können Sie also Bilder hervorrufen von dem geistigen Kulturfortschritt in dieser Zeit.

Aber Sie können den Kindern auch schildern und sagen: «Seht ihr, Kinder, da haben die Europäer zuerst die Griechen kennengelernt; die sind schon im ersten Jahrtausend abgefallen von Rom, sind aber Christen geblieben. In allen westlichen Gegenden hat man geglaubt, daß

#SE295-080

man überhaupt kein Christ sein kann, ohne zu dem Papst als oberstem Haupt der Kirche emporzuschauen.» Jetzt mache man den Kindern klar, wie die Kreuzfahrer kennengelernt haben, zu ihrer großen Überraschung und Belehrung, daß es auch Christen gibt, die nicht den römischen Papst anerkennen. Dieses Loslösen der geistigen Seite des Christentums von der weltlichen Kircheneinrichtung, das war etwas ganz Neues damals. Das mache man den Kindern klar.

Dann, daß unter den Muselmanen, die ja wenig erfreuliche Erden-bürger waren, es aber doch auch edle, freigebige, tapfere Menschen gab. Und dadurch haben die Pilger Menschen kennengelernt, die sogar tapfer und freigebig sein konnten, ohne Christen zu sein. Man konnte also sogar ein guter, tapferer Mensch sein, ohne Christ zu sein. Das war eine große Lehre, die für die damaligen Menschen Europas durch die Kreuzfahrer nach Europa zurückgebracht worden ist.

Also eine ganze Menge haben die Kreuzfahrer sich erobert im Orient, was sie für die geistige Kultur nach Europa gebracht haben.

Man macht den Kindern klar: «Seht, die Europäer, sie hätten nicht einmal Kattun, ja sie hätten nicht einmal ein Wort dafür. Sie hätten kein Musselin, auch das ist ein orientalisches Wort. Sie könnten sich nicht niederlegen, zurückkräkeln auf ein Sofa, denn das Sofa haben die Kreuzfahrer, mit dem Ausdruck Sofa, erst mitgebracht. Sie hatten auch keine Matratze, auch Matratze ist ein orientalisches Wort. Auch der Bazar gehört hierher, was gleich auf eine ganze Gesinnung gegenüber dem öffentlichen Schaustellen von Erzeugnissen hinweist, was Schaustellungen im großen produziert. Bazare haben die Orientalen nach ihrer Gesinnung im weiten Umfange gemacht. In Europa gab es früher nicht etwas Ähnliches, bevor die Europäer die Kreuzzüge unternommen haben. Sogar das Wort Magazin ist kein europäisches, so sehr es mit Handeln und so weiter zusammenhängt. Diese Art, Magazine zu brauchen wegen des Umfangreichen des Handelns, das haben die Euro-päer erst von den Orientalen gelernt. - Man kann sich vorstellen!», sagt man zu den Kindern, «wie eingeschränkt das Leben in Europa war, daß sie nicht einmal Magazine gebraucht haben. Auch das Wort Arsenal gehört hierher. Aber seht, etwas anderes haben die Europäer auch gelernt bei den Orientalen; das haben sie sich mitgebracht in dem Wort

#SE295-081

Tarif. Steuerzahlen, das kannten die europäischen Völker bis zum 13. Jahrhundert sehr wenig. Aber tarifmäßig Steuer bezahlen, allerlei Abgaben bezahlen, das wurde erst eingeführt in Europa, als die Kreuzfahrer es bei den Orientalen kennenlernten.»

Also man sieht schon, es ist vieles, vieles anders geworden in Europa durch die Kreuzzüge. Von dem hat sich nicht viel erfüllt, was die Kreuzfahrer gewollt haben. Es hat sich aber anderes, Vielfaches an Umgestaltung von Europa vollzogen durch das, was man im Orient kennengelernt hatte. Das alles verband sich dann noch mit der Anschauung der orientalischen Staatswesen, denn das Staatswesen hat sich im Orient schon viel früher ausgebildet als in Europa. In Europa waren die Gebilde der Verwaltung viel loser vor den Kreuzzügen, als sie nach den Kreuzzügen waren. Daß man dann weite Territorien unter staatlichen Gesichtspunkten zusammenfaßte, das ist schließlich auch erst durch die Kreuzzüge gekommen.

Nun kann man aber auch - ich setze immer voraus, daß die Kinder das Alter haben, das ich angedeutet habe - sie mit folgendem bekanntmachen: «Seht, Kinder, ihr habt früher durch geschichtliche Erzählung erfahren, daß die Römer früher einmal ihre Herrschaft ausgebreitet haben. Damals, als die Römer ihre Herrschaft ausgebreitet haben im Beginne der christlichen Zeitrechnung, da wurde Europa sehr arm, immer ärmer. Wodurch kam dieses Armwerden? Man mußte sein Geld hergeben an andere. Mitteleuropa wird jetzt auch wieder arm werden, weil es sein Geld abgeben muß an andere. Damals mußten die Europäer ihr Geld an die Asiaten abgeben. An die Grenzen des Römer-reiches wanderten die Geldmassen. Dadurch kam immer mehr die Naturalwirtschaft auf. Das ist etwas, was wieder passieren könnte, so traurig es wäre, wenn die Menschen sich nicht zum Geistigen aufraffen. Allerdings, in dieser Armut, da entwickelte sich der asketische, hingebungsvolle Geist der Kreuzzüge.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Jetzt aber lernten die Europäer durch die Kreuzzüge in Asien drüben allerlei Neues kennen, industrielles Produzieren, Landwirtschaft. Dadurch konnten sie wiederum Dinge hervorbringen, die ihnen die Asiaten abkaufen konnten. Das Geld wanderte wieder zurück. Europa wurde immer reicher, gerade während der Kreuzzüge. Diese Bereicherung

#SE295-082

Europas kam dadurch, daß es seine eigene Produktion erhöhte. Das ist eine weitere Folge. Die Kreuzzüge sind wahre Völkerwanderungen nach Asien. Nach Europa kam wieder zurück ein gewisses Können. Nur durch dieses Können ist Florenz möglich und zu dem geworden, was es eben nachher war. Nur dadurch konnten sich Gestalten entwickeln wie Dante und andere.»

Sehen Sie, es wäre notwendig, daß man die geschichtliche Darstellung von solchen Impulsen durchzogen sein ließe. Wenn heute gesagt wird, man soll mehr Kulturgeschichte treiben, dann denken die Leute, sie müssen recht trocken schildern, wie das eine aus dem anderen folgt. Geschichte sollte aber auch schon auf diesen unteren Schulstufen so geschildert werden, daß man subjektiv dabei ist, daß man Bilder entwickelt, daß die Zeit wirklich aufersteht. Daß aufersteht das arme, nur mit schwachbesetzten Feldern überdeckte Europa, wo keine Städte waren, wo die Leute ihre Landwirtschaft betrieben, die aber spärlich war. Wie aber gerade aus diesem armen Europa hervorgeht die Begeisterung für die Kreuzzüge. Wie dann die Leute ihrer Aufgabe doch nicht gewachsen sind, wie sie in Streit kommen, wie Unmoral um sich greift, wie sie dann in Europa selber in Streit geraten. Wie gerade dasjenige nicht erreicht wird, was durch die Kreuzzüge angestrebt wird, sondern im Gegenteil, wie Boden geschaffen wird für die Muselmanen. Wie aber der Europäer vieles lernte im Orient; wie Städte, blühende Städte entstehen und in den Städten eine reiche geistige Kultur. Aber auch wie die Landwirtschaft sich hebt, wie die Felder fruchtbarer werden, wie die Industrie aufblüht, wie auch die geistige Kultur sich hebt.

Das alles versuche man in anschaulichen Bildern vor die Kinder hinstellen und ihnen klarzumachen, wie sich die Menschen vor den Kreuzzügen nicht hingeräkelt haben auf Sofas, wie sich Spießbürgerlichkeit noch nicht geltend machen konnte in den Familien auf Sofas in den guten Stuben. Versuchen Sie anschaulich diese Geschichte zu schildern, dann werden Sie eine wahrere Geschichte geben. Zeigen Sie, wie Europa arm geworden ist bis zur Naturalwirtschaft und wieder reich geworden ist durch das, was man gelernt hat. Das wird die Geschichte beleben!

#SE295-083

Man wird oftmals heute gefragt: Was soll man lesen, welche Geschichtsdarstellung ist die beste? - Man kann immer nur sagen: schließlich ist jede die beste und jede die schlechteste; es ist schon einerlei, welchen geschichtlichen Autor man zur Hand nimmt. Lesen Sie nicht in den Zeilen, sondern zwischen den Zeilen. Suchen Sie sich erahnend inspirieren zu lassen, den wahren Gang der Handlung kennenzulernen. Suchen Sie sich ein Gefühl dafür zu verschaffen, was geschichtliche Darstellung ist. An der Art werden Sie erkennen, welcher Geschichtsschreiber in die Wirklichkeit eingedrungen ist, welcher nicht.

Sie werden das eine oder andere bei Ranke lesen. Wenn Sie Ihre Geschichtsektüre bei Ranke mit dem durchdringen, was wir hier von Wirklichkeitsgeist in uns lebendig machen, werden Sie sagen: Ranke ist sehr fleißig, aber er schildert die Charaktere so, daß sie nur Schatten sind. Man kann überall durchgreifen; sie sind nicht Fleisch und Blut. Und Sie können sagen: Ich mag ja die Geschichte nicht nur als Schattenspiel haben.

Einer der Kursteilnehmer rät zu Lamprecht.

Rudolf Steiner: Aber man kann da schon das Gefühl haben, Lamprecht schildert Kulturgeschichte, nicht Menschen, sondern angestrichene Pappfiguren, die er nur mit möglichst vollen Tönen anstreicht. Es sind nicht Menschen; sie schauen aus wie körperliche Menschen, sind aber nur angestrichene Pappdeckelfiguren. Da muß man schon sagen:

Treitschke mag tendenziös sein, aber die Treitschke-Persönlichkeiten, die stehen doch auf ihren Beinen! Er stellt die Menschen doch auf die Beine, und sie haben Fleisch und Blut. Sie sind nicht Pappdeckel wie bei Lamprecht, und sie sind nicht bloß Schattenfiguren wie bei Ranke. Leider gibt es von Treitschke nur die Geschichte des 19. Jahrhunderts.

Wollen Sie sich ein Gefühl aneignen von wirklich guter Geschichtsschreibung und für den Geist eines Geschichtserzählers, dann lesen Sie den Tacitus. Wenn Sie den Tacitus lesen, dann wird alles bis ins Wort hinein ganz lebendig. Dann steht die Zeit und die Menschen und die Menschengruppen, die der Tacitus schildert, die stehen, wenn Sie das alles auf Ihren Wirklichkeitssinn wirken lassen, da wie das Leben selber! Von da aus versuchen Sie, darauf zu kommen, wie man sich in eine andere Darstellung hineinlebt.

#SE295-084

Ganz Veraltetes kann man doch nicht lesen, sonst würde der feurige Rotteck noch immer etwas sehr Gutes sein. Aber er ist veraltet, nicht nur den Tatsachen nach, sondern der Gesinnung nach. Denn er betrachtet als Evangelium die damalige badische Staatsverfassung und den Liberalismus, er interpretiert sie hinein schon in das persische und ägyptische und griechische Leben. Aber alles mit Feuer, so daß man wünschen möchte, daß es auch in unserer Zeit noch viele solche Geschichtsdarsteller gäbe wie Rotteck.

Wenn Sie nun versuchen, die gebräuchlichen Darstellungen zu lesen, und sich anstrengen, Ihr Augenmerk zu richten auf das, was dort oftmals fallengelassen wurde, dann werden Sie sich geeignet machen, lebendige Bilder über die Geschichtsentwicklung vom ii. bis 17. Jahrhundert hinstellen. Und Sie werden Ihrerseits fallenlassen vieles, was da erzählt wird über Friedrich Barbarossa, über Richard Löwenherz, über Friedrich II. Es ist ja manches interessant, aber für die wirkliche Erkenntnis der Geschichte nicht besonders wichtig. Viel wichtiger ist es, den Kindern die großen Impulse der Geschichte zu vermitteln.

Jetzt gehen wir über zu unserer Aufgabe, wie wir eine Klasse behandeln würden, in der eine Anzahl von Schülern oder Schülerinnen einen «Schwarm» für den Lehrer oder die Lehrerin entwickeln.

Die wirklich gefährlichen Schwarmereien beginnen eigentlich doch erst mit dem zwölften bis vierzehnten Jahr. Was über das schulmäßige Alter in dieser Beziehung hinausliegt, ist dann schon ein schwerer Fall. Vorher ist es bei diesen Dingen von besonderer Wichtigkeit, daß man nicht alles furchtbar ernst nimmt, und daß man weiß, daß vieles schon wieder vergehen wird.

Es folgt eine Besprechung, während derer sich viele Teilnehmer zu diesem Thema äußern.

Rudolf Steiner: Das öffentliche Blamieren vor der Klasse würde ich für ein sehr zweischneidiges Schwert halten, weil es zu lange anhält und den Schüler aus der Klasse herausreißt. Es wird sich sehr schwer ein Verhältnis solcher Kinder, die man blamiert hat, zu der übrigen Klasse wieder herstellen. Gewöhnlich führt es dann doch dazu, daß die Kinder erreichen, daß sie aus der Schule genommen werden.

#SE295-085

F. erwähnt unter anderem, was der Lehrer tun könne, auch das Gebet.

Rudolf Steiner: Sehr richtig!

F.: Man muß mit dem betreffenden Kir'de sprechen und die Zuneigung ablenken.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Rudolf Steiner faßt zusammen: Die Prinzipien sind richtig, abzulenken die Begeisterungsfähigkeit, abzulenken die Hingabe. Nur werden Sie darin nicht viel erreichen, wenn Sie sich viel unterhalten mit diesen Kindern, weil ihnen das ganz gut passen würde. Weil diese Schwärmerei viel mehr beruht auf Gefühlen und auch Leidenschaften, nicht auf der Vorstellung, so wird es außerordentlich schwer sein, wenn man der Leidenschaft entgegenkommt durch öfteres Beisammensein, ihr wirksam zu begegnen.

Richtig ist, daß das Schwärmen aus Begeisterung und aus Hingabe hervorgeht, die in falsche Bahnen laufen. Bei den begabten Kindern kommt mehr in Betracht die Begeisterungsfähigkeit, bei den schwachen, minderbegabten, die Hingabeanlage.

Die Sache ist an sich nicht so wichtig, aber sie wird wichtig wegen ihrer Folgen für die Beteiligung am Unterricht, weil die Kinder weniger lernen, wenn sie schwärmen.

Ein allgemeines Schwärmen der Kinder ist nicht zu schlimm, es hält nicht lange an. Das vergeht sehr schnell. Es kommen Vorstellungen in die Klasse, die sich nicht erfüllen. Das führt zu Enttäuschungen, und dann kuriert es sich von selber. Da kann auch eine humoristische Erzählung vor der ganzen Klasse ganz gut sein. Gefährlich wird es erst, wenn Gruppen anfangen zu schwärmen.

Die ganze Sache war notwendig zu durchdenken, weil sie in der Schulpraxis eine Rolle spielen kann. Die Schwärmerei an sich ist nicht gerade das Schlimmste, aber ungesunde Schwärmerei macht schwach. Die Kinder werden dadurch lässig und lethargisch. Es handelt sich unter Umständen um bedenkliche Schwächezustände der Kinder.

Der Fall steht auf des Messers Schneide, denn bei entsprechenden Maßnahmen kann die Sache dann umschlagen in das Gegenteil, in Haß.

Es ist auch sehr gut, zu sagen: Du bist erhitzt, geh einmal fünf Minuten hinaus - und so weiter. Überhaupt handelt es sich darum, daß man in einem solchen Falle individualisiert, nicht nur bei den Kindern, sondern

#SE295-086

auch in der Behandlung. Man soll sich alles zunutze machen, wovon man im gesunden Denken sich versprechen kann, daß es hilft.

Nur das eine sollte sorgfältig angestrebt werden, daß die schwärmenden Kinder nicht den Glauben bekommen, man merkt etwas von ihrer Schwärmerei. Man sollte geradezu eine Kunst darin entwickeln, den Glauben hervorzurufen, man bemerke gar nichts. Selbst in den Maßregeln, die man unternimmt, sollte das Kind den Gedanken haben, daß man die Sache sowieso macht.

Nehmen wir einmal an, eine Anzahl Kinder schwärmt für einen Lehrer, der zu Hause selbst vier, fünf, sechs Kinder hat. Und er hat ja das einfachste Mittel: er fordert die schwärmenden Kinder etwa zu einem Spaziergang auf und nimmt seine eigenen Kinder mit. Das wird schon sehr gut helfen. Aber die Kinder sollten nichts davon merken, daß er sie darum aufgefordert hat. Solche konkreten Dinge soll man sich zunutze machen.

Das, worum es sich in einem solchen Falle handelt, ist, daß man sich nur selbst ganz korrekt verhält und die Kinder, die so schwärmen, nicht anders behandelt als die anderen. Peinlich darauf sehen, sich korrekt zu verhalten. Sich nicht berühren lassen durch eine solche Schwärmerei, dann geht sie in einiger Zeit vorüber! Das Bedenkliche bleibt nur, daß eine gewisse Antipathie anstelle der Schwärmerei tritt. Man kann sie vermindern, wenn man gar nichts merken läßt. Man läßt sie nichts wissen davon, daß man es merkt, dann wird auch der Haß nicht so groß, als wenn man sie ermahnt, sie zu sehr ermahnt, oder sie vor der Klasse blamiert. Man erzählt eine Geschichte in kurzer Form, wodurch die Sache lächerlich wird. Aber es muß so sein, daß es erscheint, als erzähle man sie sowieso. Der Konsequenz, daß hinterher eine gewisse Antipathie entsteht, kann man nicht entgehen. Man wird sich, wenn man jahrelang mit den Kindern arbeitet, eine normale Sympathie wieder erwerben können.

Man kann auch die andere Konsequenz nicht hintanhalten, daß die Kinder, wenn der Schwarm bedenkliche Form annimmt, etwas geschwächt werden. Man muß ihnen hinterher so helfen, daß sie wiederum über die Schwäche wegkommen. Das wird noch die beste Therapie sein, die man anwenden kann. Alle übrigen Mittel: Geh mal fünf

#SE295-087

Minuten ,raus, Spaziergang und so weiter-, kann man anwenden; man muß sich aber immer durchaus auf den Standpunkt des gesunden Ignorierens stellen. Das Kind wird etwas geschwächt sein; dann ihm liebevoll hinterher helfen, das ist das, was der Lehrer selbst tun kann.

Würde die Sache sehr bedenklich werden, dann würde der Lehrer, weil er selbst Objekt ist, nicht selber viel tun können, dann würden schon andere Ratgeber zu Hilfe gezogen werden müssen.

Eine Aufgabe, mehr didaktischen, weniger erzieherischen Inhalts:

Legen Sie sich jeder zurecht, Sie erlebten mit einer Anzahl von Kindern in Ihrer Klasse, daß diese Gruppe in irgendeiner Richtung weniger gut mitkommt, zum Beispiel im Rechnen, in Sprachen, Naturgeschichte, Turnen oder in der Eurythmie. Wie würden Sie versuchen, durch besondere Behandlung der menschlichen Fähigkeiten einer solchen Kalamität zu begegnen, wenn sie im frühen Volksschulalter auftritt? Wie würden Sie auch durch die anderen Unterrichtsgegenstände nachhelfen?

ACHTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 29. August 1919

#TX

Sprechübungen:

In den unermeßlich weiten Räumen,

In den endlosen Zeiten,

In der Menschenseele Tiefen,

In der Weltenoffenbarung:

Suche des großen Rätsels Lösung.

Rudolf Steiner: Die Sätze verhalten sich so, daß die vier ersten klingen wie eine Erwartung, und die letzte Zeile die Gesamterfüllung ist der vier ersten Zeilen.

Die ei nicht wie ai sprechen!

Jetzt gehen wir wiederum zurück zu der anderen Sprechübung:

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Protzig preist
Bäder brünstig
Polternd putzig
Bieder bastelnd
Puder patzend
Bergig brüstend

Daran können Sie sehr viel lernen. Jetzt wiederholen wir den Satz:
Daß er dir log uns darf es nicht loben

Nun ein Ähnliches, aber dabei kommt eine Nuance nach dem Affektiven hin. Es sind vier Zeilen, auf die ich Sie aufmerksam machen möchte. Ich werde sie Ihnen nachher diktieren. Das Affektive soll mehr in der ersten Zeile zum Ausdruck kommen:

#SE295-089

Lalle Lieder lieblich
Lipplicher Laffe
Lappiger lumpiger
Laichiger Lurch.

Also Sie stellen sich vor, daß sie einen grünen Frosch vor sich haben, der Sie anguckt mit offenem Mund, mit etwas aufgespannten Lippen, und den reden Sie an mit den drei letzten Zeilen. Aber Sie muten ihm in der ersten Zeile zu, er solle «liebliche Lieder lallen». Diese erste Zeile müssen Sie wie humoristisch-affektiv, wie eine Zumutung an ihn sagen.

Jetzt noch ein Prosastück, eine Fabel von Lessing:

Die Eiche

Der rasende Nordwind hatte seine Stärke in einer stürmischen Nacht an einer erhabenen Eiche bewiesen. Nun lag sie gestreckt und eine Menge niedriger Sträucher lagen unter ihr zerschmettert. Ein Fuchs, der seine Grube nicht weit davon hatte, sah sie des Morgens darauf.

Worin besteht denn die Fabelmoral?

T.: Daß man erst beim Tode bemerkt, wie groß ein Mensch war.

H.: Daß ein Kleiner erst merkt, wenn ein Großer gestürzt ist, was er war.

Rudolf Steiner: Aber warum wird gerade der Fuchs verwendet, der doch schlau ist?

H.: Weil die Fuchsschlaueheit an die Erhabenheit des Baumes nicht herankommt.

Rudolf Steiner: In welchem Satz würde mit Bezug auf die Fuchs-schlaueheit die Fabelmoral stecken? - «Hätte ich doch niemals gedacht, daß er so groß gewesen wäre!»

Er hatte eben nie hinaufgeschaut. Er hatte ihn nur immer unten angeschaut, war nur unten um ihn herumgegangen, und da hatte der Baum einen kleinen Raum eingenommen. Er hatte nur das gesehen, trotz seiner Schlaueheit, was man unten von dem Umfange sieht.

#SE295-090

Ich mache Sie darauf aufmerksam: Fabeln, die an sich in ihrer besonderen Welt, in einer Fabelwelt spielen, dürfen realistisch gelesen werden, niemals aber Gedichte.

Nun kommen wir heute nach der gestrigen Aufforderung an Sie zu etwas sehr Wichtigem, nämlich dazu, uns zu unterhalten über die Maßnahmen, die wir zu treffen haben, indem wir bemerken, daß die eine Schülergruppe weniger veranlagt ist zu diesem oder jenem Gegenstand oder diesem oder jenem Teil des Lehrstoffes, die andere Schülergruppe mehr. Und ich werde Sie bitten: Wählen Sie sich für die ganze Zeit vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahr aus, worauf Sie heute in Gedanken Ihre Hauptaufmerksamkeit wenden wollen, ob auf die Schülergruppe, die nicht imstande ist, ordentlich Lesen oder Schreiben zu lernen, oder Naturgeschichte zu lernen, oder Rechnen oder Geometrie oder Singen zu lernen, und handeln Sie dann darüber ab, wie Sie sich in der Klasse oder überhaupt in der Behandlung der Schüler und im Aufstieg in der Zeit verhalten wollen, damit Sie das, was da auftritt, möglichst ins gleiche bringen.

Mehrere Seminarteilnehmer machen dazu längere Ausführungen.

Rudolf Steiner: Die Dinge, die da auftreten, können sich zum Teil beziehen auf eine allgemeine Unbegabtheit. Aber sie können sich auch beziehen auf eine spezielle, eine spezifische Unbegabtheit. Man hat Zöglinge, die vielleicht für Lesen und Schreiben außerordentlich gut begabt sind, aber die, sobald man ans Rechnen kommt, sich für dieses Rechnen als unbegabt erweisen. Man hat dann Zöglinge, bei denen es noch mit dem Rechnen geht, aber in dem Augenblick, wo man beginnt, ihre Urteilskraft anzurufen, wo sie Naturwissenschaftliches richtig begreifen sollen, geht es nicht mehr weiter. Dann gibt es solche Kinder, die nicht an Geschichte heran wollen. Diese spezifischen Unbegabtheiten, die sind das Wichtige, die sollte man gut berücksichtigen.

Darauf nehmen Sie vielleicht mit Folgendem Rücksicht: Wenn Sie bemerken, daß ein Kind im allgemeinen gleich von Anfang an auch für Lesen und Schreiben unbegabt ist, dann tun Sie unter allen Umständen schon einmal gut, sich mit den Eltern in Verbindung zu setzen und sie zu bitten, zunächst einmal dem Kinde möglichst wenig Eierspeisen

#SE295-091

zu geben und möglichst wenig Mehlspeisen. Das übrige kann im wesentlichen bleiben. Wenn die Eltern darauf eingehen, das Kind eine Zeitlang, trotzdem ihm ein Teil der Nahrung entzogen wird, gut zu ernähren, dann kann man es vielleicht sogar eine Zeitlang auf wenig Fleisch und sehr viel Gemüse und Blätter enthaltende Nahrung setzen. Man wird dann bemerken, daß das Kind durch diese Diätänderung im wesentlichen eine Erhöhung seiner Fähigkeit zeigt. Dies nütze man aus. Man beschäftige das Kind gerade sehr stark im Anfang, also wenn es anfängt, seine Diät zu ändern.

Wenn man bemerkt, daß diese bloße Diätänderung nicht viel nützt, dann versuche man, das Kind einen ganz kurzen Zeitraum hindurch - ich will sagen, acht Tage lang -, nachdem man sich mit den Eltern in Verbindung gesetzt hat, überhaupt bis zum Ablauf der Vormittagschule oder wenigstens der ersten Stunden der Vormittagsschule, wo ihm Lesen und Schreiben beigebracht werden soll, nichts essen

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

zu lassen, sondern es lernen zu lassen auf nüchternen Magen, oder wenigstens es nur ein Minimum essen zu lassen. Man setze diese Prozedur nicht allzulange fort, sondern lasse sie abwechseln mit normalem Ernährt-werden. Aber man nütze die Zeit, die Ihnen ganz gewiß das Kind mit bloßgelegten Fähigkeiten zeigen wird - mit stärkeren Fähigkeiten und mehr aufnahmefähig -, gut aus. Wiederholt man eine solche Diätkur mehrmals im Laufe eines Jahres, so wird man sehen, daß in etwas sich die Begabung eines mehr oder weniger jungen Kindes - das gilt also für die ersten Schuljahre - ändert. Das bitte ich Sie doch sehr zu berücksichtigen.

Und ich bitte Sie überhaupt zu berücksichtigen, daß die unsinnige Ernährungsweise in den ersten Kinderjahren, zu der manche Eltern hinneigen, namentlich bei phlegmatischen und sanguinischen Kindern, viel beiträgt zur Herabstimmung der Fähigkeiten. Das ewige Über-ernähren der Kinder - jetzt ist es ja etwas anders, aber man muß die Dinge doch wissen -, das Vollstopfen der Kinder mit Eierspeisen und Mehlspeisen, mit Mehlpampf, das ist etwas, was die Kinder ganz unlustig und unfähig zum Lernen macht in den ersten Jahren des Schul-besuches.

Es wird gefragt, wie es mit Kakao sei?

#SE295-092

Rudolf Steiner: Warum sollen denn die Kinder überhaupt Kakao trinken? Es ist ja gar nicht notwendig, wenn man nicht Kakao braucht, um ihre Verdauung zu regulieren. Man braucht ja manchmal solche Dinge, um die Verdauung zu regulieren. Bei Kindern, die eine zu rasche Verdauung haben, ist es besser, Kakao zu verwenden als andere Heilmittel; aber wenn das nicht nötig ist, dann braucht ein Kind überhaupt nicht solche Dinge zu haben. Die Kinder bekommen heute viel, was nichts taugt für sie.

Man kann da merkwürdige Beobachtungen machen. Als ich Erzieher war in den achtziger Jahren, da war ein junges Kind da; das Kind konnte von mir nicht erzogen werden, ich hatte nur die größeren. Es war ein kleiner Cousin. Es war eigentlich ein nettes, liebes Kind mit guten Einfällen. Es hätte einmal ein gutbegabtes Schulkind werden können. Ich war oftmals anwesend und konnte Zeuge sein, wie das Kind witzig und begabt war. Er war noch ein kleiner Kerl, noch kaum an das zweite Jahr herangekommen, als er einmal bei Tisch folgendes sagte. Er hatte zwei kleine Klößchen, zwei Knödelchen, und war schon so gescheit, daß, als man sagte: «Hans, jetzt hast du schon zwei Knödelchen», er antwortete: «Und das dritte folgt sogleich.» Das sagte der kleine Knirps.

Dann schimpfte er auch sehr gern. Ich fand nicht, daß es schadet, wenn ein Kind in diesem Alter sich ausschimpft. Das legt sich später. Daher hatte er sich angeeignet, gerade mich ganz besonders zu beschimpfen. Einmal, als ich zur Türe hereinkam - da war er schon etwas älter -, stellt er sich breit auf. Da fiel ihm kein Schimpfwort ein, das ihm groß genug war, da sagte er: «Da kommen zwei Esel!» Er war also sehr geistreich, nicht wahr?

Aber der Knabe war ein Blaßling, hatte schlechten Appetit und war etwas mager. Auf den Rat eines sonst ausgezeichneten Arztes bekam deshalb dieses Kind zu jeder Mahlzeit ein kleines Gläschen Rotwein. Ich hatte ja keine Verantwortung noch Einfluß auf diese sonderbare hygienische Erziehungsmethode, aber ich hatte so meine Sorge. Dann sah ich dieses Individuum wieder in seinem zweiunddreißigsten, dreiunddreißigsten Jahre - ein furchtbar nervöser Mensch! Ich frug, als er nicht dabei war, wie er denn als Schulkind gewesen sei. Ja, dieser

#SE295-093

zappelige Mensch, der in den Dreißigerjahren schon ganz nervös war, zeigte, wieviel Jammervolles das kleine Gläschen Rotwein bei den Mahlzeiten angerichtet hatte. Es war ein begabtes Kind, denn ein Kind ist begabt, das sagt: «Da kommen zwei Esel!»

«Frech wär er», ruft Frau Dr. Steiner dazwischen.

Rudolf Steiner: Von der Frechheit können wir ja dabei absehen. -Was geht da voraus? Es ist erstaunlich. Er findet kein Schimpfwort, was groß genug ist, da nimmt er die Zahl zu Hilfe. Das ist eine außerordentlich große Begabung. Nun, er war ein schwacher Schüler geworden und wollte nicht ordentlich lernen. Er war also durch diese Erziehungsmethode, durch den Wein, bereits im siebenten Jahre vollständig verdorben.

Das ist etwas, was ich im Anfang unserer heutigen Besprechung Ihnen nahelegen möchte, daß es bei Begabungen nicht so unwesentlich ist, darauf zu sehen, wie man die Diät des Kindes einrichtet. Namentlich aber bitte ich Sie, darauf zu achten, daß die Verdauung des Kindes nicht leidet. Daher müssen Sie auf irgendeinem taktvollen Wege, wenn Ihnen an der Befähigung des Kindes etwas auffällt, sich durch die Eltern erkundigen, ob das Kind einen ordentlichen Verdauungsprozeß hat. Versuchen Sie darauf hinzuwirken, daß derselbe reguliert wird.

T. spricht über die für das Rechnen unbegabten Kinder.

Rudolf Steiner: Wenn Sie besonders schwache Begabungen zum Rechnen entdecken, so tun Sie gut, folgendes zu machen: die anderen Kinder werden in der Regel in der Woche zwei Turnstunden, das heißt eine Eurythmiestunde und eine Turnstunde haben. Diese Kinder, die nicht gut rechnen, spannen Sie zusammen, und lassen Sie ihnen eine Eurythmie- oder Turnstunde oder eine halbe Stunde anknüpfen. Sie brauchen sich dadurch nicht mehr zu belasten; nehmen Sie sie mit anderen zusammen, wo gerade solche Übungen gemacht werden. Man muß sorgen, daß solche Kinder gerade durch das Turnen und die Eurythmie in ihren Fähigkeiten gehoben werden.

Sie lassen solche Kinder zunächst Stabübungen machen. Den Stab in der Hand: nach vorne 1, 2, 3; nach hinten 1, 2, 3, 4. Also das Kind muß immer den Stab nach vorne und nach rückwärts nehmen. Es muß sich anstrengen, den Stab auf irgendeine Weise bei 3 nach rückwärts

#SE295-094

zu kriegen. - Dann muß auch Laufen darankommen: 3 Schritte vor, 5 Schritte zurück; 3 Schritte vor, 4 Schritte zurück; 5 Schritte vor, 3 Schritte zurück und so weiter. - Versuchen Sie, turnend und auch vielleicht eurythmisch in die Bewegungen des Kindes die Zahl hineinzumischen, so daß es genötigt ist, sich selbst bewegend, zu zählen. Sie werden sehen, daß das einen Erfolg hat. Ich habe das bei Schülern wiederholt gemacht.

Und ich frage Sie nun: Warum hat das einen Erfolg? Nach dem, was Sie schon gelernt haben, können Sie sich darüber Vorstellungen bilden.

T. Eurythmische Bewegungen müssen doch ein gutes Mittel sein für den Geometrieunterricht.

Rudolf Steiner: Den Geometrieunterricht meinte ich aber nicht. Was ich sagte, bezog sich auf das Rechnen, weil ja dem Rechnen willentliches Sich-Bewegen zugrunde liegt, der Bewegungssinn. Wenn man den in dieser Weise in Wirksamkeit bringt, so wirkt man anfeuernd auf diese Fähigkeit. Man holt etwas aus dem Unterbewußtsein herauf, was bei einem solchen Kinde nicht herauf will. Überhaupt sollte man durch Bewegungsübungen die mangelnden Fähigkeiten des Rechnens und auch der Geometrie anregen. Für Geometrie wird man viel tun können durch geistreiche Eurythmieübungen. Auch durch Stabübungen.

N.: Bei Schwierigkeiten in der Aussprache muß man Bedacht nehmen auf den Zusammenhang des Sprächlichen mit der Musik.

Rudolf Steiner: Die meisten Fälle einer schlechten Aussprache würden darauf beruhen, auf schlechtem Hören.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

N.: Beim Geographieunterricht wird der sanguinische Schüler nicht recht mit-kommen; er hät verschwommene Vorstellungen. Dä würde ich Zeichenunterricht befürworten, Motive aus der Landkarte.

Rudolf Steiner: Wenn man den Geographieunterricht recht anschaulich gestalten würde, wenn man namentlich die Länder, die Verteilung der Vegetation in den Ländern, die Verteilung der Bodenprodukte in den Ländern, durch graphische Darstellungen zeigt, in dieser Weise also den Unterricht recht anschaulich gestaltet, wird man gerade da bemerken, daß man nicht leicht eine allgemeine Stumpfheit des Schülermaterials findet. Dadurch kann man leicht gegen eine allgemeine

#SE295-095

Stumpfheit ankämpfen. Wenn man das auch noch dadurch be-lebt, daß man gerade beim Geographieunterricht versucht, das Land zuerst zu beschreiben, es dann aufzeichnet, es aufzeichnen läßt auf die Tafel, hineinzeichnet Flüsse, Gebirge, Verteilung von Vegetation, von Wald und Wiese, und dann Reisebeschreibungen mit den Schülern liest, dann wird man sehen, daß man meistens sehr wenig für Geographie unbegabte Schüler findet, ja, daß man die Geographie benützen kann, um Schüler zur Lebhaftigkeit zu bewegen und zum Herauskitzeln anderer Fähigkeiten. Man wird geradezu bemerken, wenn man die Geographie als solche interessant machen kann, wie in den Schülern andere Fähigkeiten aufgeweckt werden.

G.: Ich dachte an die erste bis dritte Klasse. Bei Faulheit würde ich mit Strenge vorgehen und den Ehrgeiz zu wecken versuchen. Zuweilen muß man das Kind darauf hinweisen, daß es eventuell die Klasse wiederholen muß. Da muß man eben auch Eifer und Ehrgeiz wecken.

Rudolf Steiner: Auf den Ehrgeiz zu rechnen, würde ich nicht so sehr empfehlen. Der Ehrgeiz sollte nicht so sehr geweckt werden. In den ersten Unterrichtsjahren kann man solche Dinge, wie Sie sie vorschlagen, sehr gut brauchen, doch ohne zu starkes Betonen des Ehrgeizes, sonst muß man diesen Ehrgeiz später ja wieder wegeziehen, den man anezogen hat. Man wird aber berücksichtigen müssen, das muß ich immer wiederum sagen, die Diät und Ernährung.

Vielleicht werden die Freunde, die jetzt diese Dinge noch behandeln werden, darauf Rücksicht nehmen, daß es doch zahlreiche Kinder gibt, die im späteren Leben keinen Sinn dafür haben, Naturobjekte ordentlich aufzufassen und sich zu merken. Es kann den Lehrer zur Verzweiflung bringen bei einzelnen Zöglingen, daß sie sich niemals merken können, was unter den Mineralien ein Malachit ist oder eine Pechblende oder selbst ein Smaragd; die also überhaupt keinen Sinn dafür haben, die Naturobjekte aufzufassen und sie wiederzuerkennen. Auch bei Pflanzen, sogar bei Tieren ist das der Fall. Das bitte ich auch zu berücksichtigen.

A.: Ich hatte mir gedacht, daß bei den Kleinsten im Rechnen Gruppen zurückbleiben. Am liebsten mache ich alles anschaulich an den Fingern, an Papierstückchen, an Kugeln oder Knöpfen. Man kann auch einen sogenannten Abteilungsunterricht einführen; ohne daß die Kinder es wissen, sind sie in zwei Gruppen eingeteilt, Begabte

#SE295-096

und Schwache. Man nimmt dann die Schwachen besonders vor, damit die Begabten nicht durch sie zurückbleiben.

Rudolf Steiner: Newton, Helmholtz, Julius Robert Mayer würden in einem solchen Falle immer unter den Schwachen gesessen haben.

A.: Das schadet ja nichts.

Rudolf Steiner: Gewiß, das schadet nichts. Sogar Schiller würde unter den Schwachen gesessen haben. Nach dem Lehrbefähigungszeugnis für Robert Hamerling war er verhältnismäßig überall mit guten Zensuren bedacht, nur nicht im deutschen Aufsatz. Da hatte er als Zensur eigentlich unter normal.

Fräulein F. wird uns jetzt sagen - wie man durch Eurythmie helfen kann, das haben wir gehört -, aber wie sie glaubt, wie der Eurythmie geholfen werden könnte, wenn sich Kinder widerspenstig zeigen. Es sollte die Eurythmie auch widerspenstigen Kindern beigebracht werden.

F.: Ich hatte mir gedacht, daß melancholische Kinder wenig Interesse haben werden für rhythmische Übungen, Stabübungen, Taktieren, also alle Übungen, die erfordern, daß man mit Unbefangenheit des Wesens sich hinstellt. Sie schauen lieber sn sich hinein, und sie ermüden leicht bei ihrer körperlichen Beschaffenheit. Vielleicht könnte man, wenn die anderen Stabübungen machen, diese Kinder singend begleiten lassen, oder Gedichte taktierend sagen lassen. So werden sie in den Rhythmus gezogen ohne körperliche Anstrengung. - Es ist aber auch möglich, daß Kinder diesen Übungen abgeneigt sind, weil sie die Tendenz haben, sich nie ganz in die Dinge hin-einzustellen, sondern einen Teil ihres Wesens in sich zurückzuhalten. Da müßte man sie Töne springen lassen, weil die eigentlich den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Zu gleicher Zeit sind sie objektiv.

Der Lehrer darf nicht in sich das Gefühl haben, das Kind könne etwas nicht. Man muß denken, daß die ganze vollkommene Eurythmie im Kinde liegt. Die eigene Sicherheit würde sich auch auf das Kind übertragen.

Rudolf Steiner: Alle diese Maßnahmen sind sehr gut. - Es würde sich noch empfehlen, bei Kindern, die nicht heran wollen an die Eurythmie, eine besondere Freude an der Eurythmie dadurch hervorzurufen, daß man sie nicht nur bei anderen das Eurythmisieren viel von außen anschauen läßt, sondern daß man auch versucht, verschiedene Stellungsaufnahmen zu machen, Photographien. Diese müßte man vereinfachen, so daß die Kinder Augenbilder bekommen von den eurythmischen Formen und Bewegungen, die der Mensch selbst macht. Solche Augenbilder vom Eurythmischen, die werden eingeprägt und werden

#SE295-097

befuernd auf die eurythmischen Fähigkeiten wirken. Deshalb hatte ich Fräulein W. gebeten, solche Augenbilder zu machen, womit ich nicht meine bloße Wiedergaben von eurythmischen Stellungen, sondern diese umgesetzt in einfache schematische Bewegungsformen, die künstlerisch wirkend sind. Diese könnte man dann verwenden, um den Kindern die Schönheit der Linie zu zeigen. Sie werden dann finden - was eine psychologisch außerordentlich interessante Tatsache ist -, daß das Kind wahrnehmen darf die Schönheit der Linie, die es selbst hervorbringt in der Eurythmie, ohne eitel und kokett zu werden. Während es sonst, wenn es aufmerksam wird auf das, was es selber macht, leicht eitel wird, wird das gerade bei der Eurythmie vermieden. Daher ist auch in der Eurythmie ein Parallelismus mit der Anschauung der eurythmischen Linie zu suchen, die zur Hebung des Selbstgefühls ohne Erweckung von Eitelkeit und von Koketterie benützt werden kann.

M. erzählt, wie er Kindern die Dynamomaschine erklären würde. Er würde trachten, überall das hervortreten zu lassen, woraus sich das Grundphänomen ergebe.

Rudolf Steiner: Das ist ein sehr wichtiges Prinzip, das ist in anderen Gegenständen auch anwendbar. Es ist ein gutes Unterrichtsprinzip, aber gewissermaßen für alle Schüler gut im physikalischen Unterricht. Es ist nicht direkt auf die Frage bezüglich: Was macht man mit den schwachen Schülern? Denn in der Physik schwache Schüler werden Ihnen auch bei einem solchen Vorgang einigen Widerstand entgegensetzen, besonders Mädchen.

O.: Da die Ernährung eine sehr wichtige Rolle spielt, würde ich Herrn Dr. Steiner bitten, uns doch noch etwas zu sagen über die Wirkung der verschiedenen Nahrungsmittel auf den Körper.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Rudolf Steiner: Zum Teil habe ich ja schon vorhin einiges gesagt, zum Teil können Sie auch manches an den verschiedenen Stellen meiner Vorträge finden. Es würde vielleicht heute zu weit führen, alle Einzelheiten nach dieser Richtung zu sagen. Namentlich aber sollte man vermeiden, bei Kindern solche Dinge wie Tee und Kaffee zu bieten.

Tee macht die Gedanken so, daß sie nicht beieinander bleiben wollen, daß sie sich fliehen. Daher ist Tee ganz gut für die Diplomaten, die immer schwätzen sollen, und die nicht einen Gedanken logisch aus dem anderen herausentwickeln wollen. Man sollte vermeiden, daß Kinder

#SE295-098

zu dieser Gedankenflucht veranlaßt werden durch den Teegenuß.

Aber auch Kaffee ist nicht gut für die Kinder, weil sie dadurch die Anlage in sich aufnehmen, zu pedantisch zu werden. Kaffee ist ja ein gewohntes Mittel der Journalisten, wodurch sie einen Gedanken aus dem anderen herausaugen können. Das sollte man bei Kindern nicht kultivieren. Da sollte sich in der Gedankenentwicklung auf naturgemäße Weise immer eines aus dem anderen ergeben. Kaffee und Tee, das sind Dinge, die zu denen gehören, die man vermeiden soll.

Was man als besonders wichtig für Kinder ansehen kann, ist insbesondere alles dasjenige, was an der Pflanze grün ist; auch Milch. Womöglich wenig schwarzes Fleisch; nur helles Fleisch sollte man geben. Wenn Sie schon durchaus diese Dinge wissen wollen, die sich auf die Ernährung beziehen.

D.: Wenn das Kind schwer begreift, muß man sich viel mit ihm abgeben und auch sehen, ob es in anderen Lehrfächern mitkommt. Wenn man sich nun mit unbegabten Kindern zuviel abgibt, würde die Schwierigkeit entstehen, daß die andern Kinder in der Zeit nicht beschäftigt werden.

Rudolf Steiner: Ich bitte, das durchaus nicht zu überschätzen, was die übrigen Kinder dadurch verlieren, daß man sich mit etwas schwächer begabten abgibt. Es ist in der Regel gar nicht so furchtbar viel verloren, wenn man es nur dahin bringt, daß die begabten Kinder auf dasjenige, wofür einzelne unbegabter sind, auch Aufmerksamkeit verwenden, wenn man es in der Weise vorbringt, wie man es für unbegabte Kinder vorbringen soll. Es ist damit wirklich nicht so furchtbar viel verloren für die begabteren Kinder. Findet man den richtigen Takt, um den schwächeren Kindern die Dinge vorzuführen, so profitieren aus irgendeiner Ecke heraus auch die begabteren Kinder dadurch.

B.: Bei mangelndem Interesse würde ich immer künstlerische Eindrücke zu Hilfe nehmen. Bei mangelnder Fähigkeit, Steine zu behalten, ist mir ein Fall bekannt, bei dem das zusammengeht mit einer Schwierigkeit im Behalten von Formen überhaupt. Solche Kinder behalten auch Melodien nicht.

Rudolf Steiner: Sie haben besonders die Schwierigkeit herausgefunden, die da besteht mit Bezug auf solche Kinder, die keine Auffassung und kein Behaltvermögen für Formen haben. Nun muß man da unterscheiden, Formen, die mit dem Organischen in Verbindung stehen, und

#SE295-099

Formen, die mit Mineralischem in Verbindung stehen, denen wirklich parallelgehen Melodieformen. Nun handelt es sich darum, daß man es da doch zu tun hat mit einem sehr, sehr radikalen Fehler, einem großen Fehler in der Entwicklung des Menschen, und daß man schon darauf bedacht sein muß, diesen Fehler gründlich zu heilen.

Nun wird man sehr viel erreichen für das Behalten von organischen Naturformen, von Tier- und Pflanzenformen, wenn man versucht, die charakteristischen Dinge karikiert in der Zeichnung hervorzuheben, wenn man geradezu bei Tier- und Pflanzenformen - nicht geschmacklos, sondern geschmackvoll, aber doch auffällig - die Kinder Karikaturen behalten läßt, so daß sie auf diesem Umweg, Karikaturen zu behalten, das andere dann auch behalten. Also so könnte man eine Maus behalten lassen. Vielleicht noch die Zähne und die Schnurrhaare.

#Bild s. 99

Dann gibt es noch eine Möglichkeit für das Formauffassen: Man lasse das, was die Kinder von außen nicht begreifen können, von innen begreifen. Sagen wir zum Beispiel, ein Kind kann ein Parallelepipeton, ein von sechs Parallelogrammen begrenzter Körper, nicht von außen verstehen. Es behält das nicht. Man sagt dem Kind: «Stelle dich dir einmal als einen ganz kleinen Zwerg vor, daß du da hereinkommst. Dann ständest du da drinnen wie in einem Zimmer.» Man läßt es von innen auffassen, was es von außen nicht auffassen kann. Das kann es. Aber das muß man furchtbar oft mit dem Kinde wiederholen.

#SE295-100

Bei solchen Formen, die auch im Mineral auftreten, ist das verhältnismäßig leicht zu erreichen. Schwieriger ist es schon, wenn es sich um das Auffassen des Farbigen oder sonstiger Eigenschaften des Minerals handelt. Da kommt man dem Verständnis einfach dadurch bei, daß man das Kleine von dem Kind recht groß vorstellen läßt. Also irgendeinen kleinen gelben Kristall läßt man wie einen riesigen kristallisierten Körper oftmals vorstellen.

Wenn es sich aber nun um Zeitliches handelt, um die Musik, da ist die Sache nicht so leicht. Wenn Sie da karikierend eingreifen wollen, da können Sie nur dadurch etwas erreichen - wenn noch gar nichts erreicht wird dadurch, daß Sie die räumliche Formauffassung verbessern -, daß Sie es geradezu rechnerisch dahin bringen, die Intervalle furchtbar zu vergrößern, die Töne recht lang wirken zu lassen, und durch die zeitliche Vergrößerung der Verhältnisse zwischen den Tönen eben auch die Melodie recht groß, als eine große, mächtige Wirkung vorzuführen. Dann können Sie etwas erreichen. Sonst werden Sie da überhaupt nicht viel verbessernd einwirken können.

Nun bitte ich Sie, folgende Fragen für morgen aufzuschreiben.

Erstens: Wie kann ich die höheren Pflanzen naturgeschichtlich behandeln aus demselben Geiste heraus, wie ich das gestern für Tiere gezeigt habe, für Tintenfisch, Maus, Mensch?

Zweitens: Wie kann ich Moose, Schwämme, Flechten in diesen Unterricht einfügen?

Es werden sich diese beiden Fragen wahrscheinlich zusammen ergeben.

Also die Pflanzen behandeln von demselben Gesichtspunkte aus, den ich gestern angeführt habe, darüber bitte ich Sie nachzudenken. Also nicht um anschaulichen Unterricht handelt es sich, sondern um Unterricht nach dem neunten Jahr, wo der Naturunterricht eingreift.

NEUNTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 30. August 1919

#TX

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Sprechübungen:

Nimm mir nicht, was, wenn ich freiwillig dir es reiche, dich beglückt.

Rudolf Steiner: Der Spruch ist mehr gemeint für die Sinnabteilung, sodaß Sie folgendes haben: Erst einen Satz, der kurz ist: «Nimm mir nicht», und dann den Satz: «was dich beglückt», der aber unterbrochen ist durch den anderen: «wenn ich freiwillig dir es reiche». Es ist die Absicht diese, daß das im Sprechen zur Geltung kommt. Man muß merken, Sie nehmen denselben Betonungscharakter wiederum auf, den Sie bei «was» ausgelassen haben und bei «dich» wiederum einsetzen lassen.

Redlich ratsam

Rüstet rühmlich

Riesig rächend

Ruhig rollend

Reuige Rosse

Nimm nicht Nonnen in nimmermüde Mühlen

Pfiffig pfeifen

Pfäffische Pferde

Pflegend Pflüge

Pferchend Pfirsiche

Wochenspruch (letzte August-Woche) aus dem «Seelenkalender»:

Ich fühle fruchtend fremde Macht

Sich stärkend mir mich selbst verleihn,

Den Keim empfind ich reifend

Und Ahnung lichtvoll weben

Im Innern an der Selbstheit Macht.

#SE295-102

Rudolf Steiner: Jetzt kommen wir zu unserer heutigen schweren Aufgabe.

Ich habe Sie gestern gebeten, darüber nachzudenken, wie Sie die Unterrichtsstunden einrichten wollen, in denen Sie die niederen und die höheren Pflanzen in irgendeinem Beispiel mit den Kindern durchführen wollten, so aus demselben Geiste heraus, wie ich es Ihnen gezeigt habe bei Tintenfisch, Maus, Pferd und Mensch, wie man das für die Tiere machen muß. Vorausschicken will ich nur, daß ein sachgemäßer Unterricht die Betrachtung über die Tiere vorausgehen lassen muß der Behandlung der naturgeschichtlichen Verhältnisse an den Pflanzen. Das wird sich nun ergeben, warum das so ist, indem Sie sich anstrengen werden, soweit Sie Beispiele geben können an der einen oder anderen Pflanze, die Pflanzenunterrichtsstunde zu charakterisieren.

Nun wird es ja vielleicht gut sein, wenn wir zuerst fragen: Wer hat schon Pflanzenunterricht gegeben? Der könnte zunächst einmal anfangen. Darnach könnten sich die anderen richten.

T. Die Pflanze hat ein triebmäßiges Sehnen nach der Sonne. Die Blüten wenden sich der Sonne zu, auch wenn sie noch nicht aufgegangen ist. Aufmerksam machen auf den Unterschied zwischen dem Wunschleben des Tieres und des Menschen, und dem reinen Streben der Pflanze, sich der Sonne zuzuwenden. Dann dem Kinde den Begriff des Eingespantenseins der Pflanze zwischen Sonne und Erde klarmachen. Bei jeder Gelegenheit die Beziehung zwischen der Pflanze und ihrer Umgebung erwähnen, besonders die Gegensätzlichkeit zwischen Pflanze und Mensch, Pflanze und Tier. Das Aus- und Einatmen der Pflanze besprechen. Das Kind fühlen lassen, daß die Pflanze gerade aus der verdorbenen Luft durch die Kraft der Sonne das wieder aufbaut, was nachher dem Menschen zur Nahrung dient. Wenn man die Abhängigkeit des Menschen bezüglich der Nahrung bespricht, kann man hinweisen auf die Wichtigkeit einer guten Ernte und so weiter. Über den Wachstumsprozeß: Jede Pflanze, selbst das Blatt, wächst nur am Grunde, nicht aber an der Spitze. Der eigentliche Wachstumsprozeß ist stets verhüllt.

Rudolf Steiner: Was heißt das, ein Blatt wächst nur am Grunde? Bei den Fingernägeln des Menschen ist es ebenso. Und wenn Sie etwas anderes am Menschen nehmen, die Haut, die Handoberfläche und tiefer gelegene Teile, da ist es ebenso. Worin besteht denn eigentlich das Wachsen?

T.: Eigentlich in einem Herausschieben des Toten aus dem Lebenden.

#SE295-103

Rudolf Steiner: Ja, so ist es. Alles Wachsen ist ein Herausschieben des Lebendigen aus dem Inneren und ein Absterben und allmähliches Abschälen des Äußeren. Daher kann niemals außen etwas anwachsen. Es muß sich immer das Substantielle von innen nach außen vorschieben und an der Oberfläche abschuppen. Das ist das allgemeine Gesetz des Wachstums, das heißt des Zusammenhanges des Wachstums mit der Materie.

T.: Was am Blatt geschieht, daß eigentlich das Blatt stirbt, wenn es sich der Sonne aussetzt, gewissermaßen sich opfert, das geschieht erhöht in der Blüte. Sie stirbt, wenn sie befruchtet ist. Es bleibt bloß das im Innern Verborgene leben, was sich weiterentwickelt. - Bei den niederen Pflanzen muß man aufmerksam machen darauf, daß es Pflanzen gibt wie zum Beispiel die Pilze, die Ähnlichkeit haben mit dem Samen der höheren Pflanzen, daß andere niedere Pflanzen vor allem Ähnlichkeit haben mit den Blättern der höheren Pflanzen.

Rudolf Steiner: Sie haben ja manches Gute gesagt, aber es wäre doch zu wünschen, daß der Zögling im Verlaufe einer solchen Darstellung bekannt würde mit den Gliedern einer einzelnen Pflanze. Sie sind ja auch genötigt, fortwährend von den Gliedern der Pflanze zu sprechen, vom Blatt, Blüte und so weiter. Es wäre nun gut, wenn der Zögling bekannt würde mit gewissen Gliedern der Pflanze, nach dem Prinzip, das Sie ja richtig gewählt haben: Die Pflanze an Sonne und Erde betrachten. Da muß etwas Leben hineinkommen in die Pflanzenbetrachtung, und von da aus muß dann die Brücke geschlagen werden zum Menschen. Es ist Ihnen noch nicht gelungen, diese zu schlagen, denn das, was Sie gesagt haben, sind mehr oder weniger Utilitätsgeschichten, wie die Pflanzen dem Menschen nützlich sind, oder auch äußere Vergleiche. Was da herausgearbeitet werden muß, damit wirklich gerade das Kind sehr viel hart von einer solchen Betrachtung, das ist: Man wird versuchen müssen, nachdem man die Beziehung des Tieres zum Menschen klargelegt hat, doch auch die Beziehung der Pflanze zum Menschen klarzumachen. Denn es ist ja wohl zumeist im elften Jahr, wo wir mit so etwas einzusetzen haben, wo man also berücksichtigen kann, was das Kind schon gelernt hat, oder besser gesagt, daß das Kind

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

die Dinge in irgendeiner Weise schon gelernt hat, die es da verwerten muß. -Nicht versäumt darf werden, die Pflanze selbst, nach ihrer Gestaltung, an die Fassungskraft des Kindes heranzubringen.

#SE295-104

M.: Man zeigt den Kindern den Keimprozeß, etwa an der Bohne. Zunächst die Bohne als Samenkorn, dann den Keim in verschiedenen Stadien. Man zeigt die Verschiedenheit der Pflanze durch die Jahreszeiten hindurch.

Rudolf Steiner: Das ist etwas, was eigentlich rationell erst vorgenommen werden sollte mit Zöglingen, die schon das vierzehnte, fünfzehnte Jahr überschritten haben. Wenn Sie das machen würden, so würden Sie sich überzeugen, daß die Kinder, die noch in der Volksschule sind, den Keimvorgang noch nicht wirklich verstehen können. Das würde also verfrüht sein, den Keimvorgang vor den jüngeren Kindern zu entwickeln, die Geschichte mit der Bohne und so weiter. Innerlich ist das den Kindern sehr fremd.

M. Ich wollte auch nur auf die Ähnlichkeit aufmerksam machen zwischen der jungen Pflanze und dem jungen Tier, und auch auf die Unterschiede. Das Tier wird von der Mutter versorgt, die Pflanze wird allein in die Welt geschickt. Mehr gemüthhaft wollte ich die Sache vorbringen.

Rudolf Steiner: Auch diese gemüthhaften Vorstellungen taugen nicht für das Kind. Sie würden kein Verständnis finden bei dem Kinde.

M. Kann man Teile der Pflanze mit dem Menschen vergleichen? Zum Beispiel die Wurzel mit dem Kopf und so weiter?

Rudolf Steiner: Sie müssen die Pflanzen, wie es richtig war bei Herrn Ts. Ausführung, in die ganze Natur, Sonne, Erde und so weiter hineinstellen und müssen die Pflanze gleichsam im Zusammenhang mit der Welt lassen. Dann bekommen Sie eine Betrachtung heraus, die, wenn sie richtig gestaltet wird, auch schon beim Kinde auf ein gewisses Verständnis trifft.

R. beschreibt, wie man Pflanze und Mensch vergleichen kann, zum Beispiel den Baum mit dem Menschen: Rumpf = Stamm; Gliedmaßen = Äste und Zweige; Kopf = Wurzelwerk. Wenn wir essen, geht die Nahrung beim Menschen von oben nach unten, beim Baum von unten nach oben. Verschiedenheit: Mensch und Tier können sich frei bewegen, können Lust und Leid empfinden, die Pflanze nicht. Jede Pflanzenart entspricht, aber nur äußerlich, einer menschlichen Charaktereigentümlichkeit, Eiche = Stolz und so weiter, Flechten und Moose sind bescheiden.

Rudolf Steiner: Damit ist wieder vieles gesagt, aber es ist natürlich noch immer nicht der Versuch gemacht worden, die Pflanze selbst, ihren Formen nach, an das Kind heranzubringen.

Wie wäre es, wenn Sie zum Beispiel folgendes machen würden. Sie

#SE295-105

würden etwa fragen: «Seid ihr noch niemals spaziergegangen gegen den Sommer hin? Habt ihr da nicht auf den Feldern solche Blumen stehen sehen, wenn man sie anbläst, fliegen von ihnen Teile fort. Sie haben so kleine Fächerchen, die fliegen dann fort. Dann habt ihr diese Blumen doch auch etwas früher gesehen, wenn wir noch nicht so nahe am Sommer waren. Da schaut das so aus, daß oben nur die gelben blattartigen Gebilde waren. Und noch früher, mehr dem Frühling zu, da waren nur die grünen Blätter da, die sehr spitz gekerbt sind.

#Bild s. 105

Das, was wir da betrachten, zu drei verschiedenen Zeiten, das ist immer dieselbe Pflanze! Nur ist sie zuerst hauptsächlich grünes Blatt, nachher ist sie hauptsächlich Blüte, und nachher ist sie hauptsächlich Frucht. Denn das sind nur die Früchte, die da herumfliegen. Das Ganze ist ein Löwenzahn! Zuerst bekommt er Blätter, die grünen; dann treibt er Blüten und nachher kriegt er seine Früchte. Wodurch geschieht denn das alles? Wie kommt es denn, daß dieser Löwenzahn, den ihr kennt, sich einmal zeigt bloß mit grünen Blättern, dann mit Blüten und nachher mit Fruchtköpfen?

Das kommt davon her: Wenn die grünen Blätter aus der Erde herauswachsen, da ist es noch nicht so heiß im Jahr. Da wirkt noch nicht so stark die Wärme. Aber um die grünen Blätter herum, was ist denn da? Ihr wißt es. Es ist etwas, was ihr nur spürt, wenn der Wind geht, aber immer ist es um euch herum: die Luft. Ihr kennt das ja, wir haben schon davon gesprochen. Die Luft bringt hauptsächlich die grünen Blätter hervor, und wenn dann die Luft mehr durchgezogen ist von der

#SE295-106

Wärme, wenn es wärmer wird, dann bleiben die Blätter nicht mehr Blätter, dann werden die obersten Blätter zur Blüte. Aber die Wärme geht ja nicht bloß zur Pflanze hin, sondern sie geht auch zu der Erde und dann wiederum zurück. Ihr seid gewiß schon einmal da gewesen, wo ein Stückchen Blech lag. Da werdet ihr bemerkt haben, daß das Blech die Wärme erst empfängt von der Sonne und dann sie wiederum ausstrahlt. Das tut eigentlich jeder Gegenstand. Und so macht es die Wärme: wenn sie noch herunterstrahlt, wenn die Erde noch nicht gar so warm geworden ist, da bildet sie die Blüte. Und wenn die Wärme wieder zurückstrahlt von der Erde zu der Pflanze herauf, dann bildet sie erst die Frucht. Daher muß die Frucht warten bis zum Herbst.»

Wenn Sie es so machen, dann bringen Sie die Organe, aber Sie bringen diese Organe zu gleicher Zeit in Beziehung zu dem, was Luft- und Wärmeverhältnisse sind. Nun können Sie in einer solchen Betrachtung dann weitergehen, und Sie können auf diese Weise versuchen, den zuallererst heute angeschlagenen Gedanken weiter auszuführen, die Pflanzen in Beziehung zu bringen zu den äußeren Elementen. Dadurch kommen Sie dazu, das Morphologische, das Gestaltliche der Pflanzen auch mit der Außenwelt etwas in Berührung zu bringen. Versuchen Sie das einmal zu machen.

D. spricht über den Pflanzenunterricht.

Rudolf Steiner: Da ist viel Treffliches gesagt worden, aber man muß darauf hinarbeiten, daß die Kinder eine Übersicht bekommen über die Pflanzen: erst die niederen, dann mittlere, dann höhere. Das Gelehrte kann ganz wegbleiben. Eine Übersicht über die Pflanzen zu schaffen, das ist nicht leicht, aber das kann etwas sehr Bedeutsames werden für den Unterricht, und das kann an der Pflanzenwelt herausentwickelt werden.

Mehrere Lehrer geben längere Ausführungen. Dabei wird einmal geiaht, «die Wurzel dient zur Ernährung der Pflanze».

Rudolf Steiner: Den Ausdruck «dienen» sollte man vermeiden. Nicht die Wurzel «dient» zur Ernährung, sondern die Wurzel hängt zusammen mit dem Wasserleben der Erde, mit dem Säfteleben, während sich an der Luft die Blätter entwickeln. Aber was die Pflanze aus dem

#SE295-107

Boden saugt, ist nicht die hauptsächlichste Nahrung der Pflanze, sondern das ist der Kohlenstoff von oben, aus der Luft. Die Pflanze nimmt Nahrung von oben her auf.

Den Metamorphosengedanken werden Kinder unmittelbar nicht aufnehmen, aber den Zusammenhang zwischen Wasser und Wurzel, Luft und Blättern, Wärme und Blüten.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Es ist nicht gut, den Befruchtungsvorgang bei der Pflanze zu früh zu besprechen; jedenfalls nicht in dem Alter, wo man anfängt, Botanik zu treiben. Aus dem Grunde nicht, weil das Kind diesem Befruchtungsvorgang nicht wirklich ein Verständnis entgegenbringt. Man kann ihn schildern, aber man findet beim Kinde dafür kein inneres Verständnis.

Das hängt damit zusammen, daß der Befruchtungsvorgang bei der Pflanze gar nicht einmal etwas so furchtbar Hervorragendes ist, als es von der heutigen, abstrakten naturwissenschaftlichen Zeit angenommen wird. Lesen Sie nur einmal die schönen Aufsätze Goethes aus den zwanziger Jahren des 19. Jahrhunderts, wo er über die «Verstäubung» und so weiter geschrieben hat, wo er die Metamorphose verteidigt gegen den eigentlichen Befruchtungsvorgang, und wo er weidlich schimpft darüber, daß die Menschen es für so furchtbar wichtig halten, die Fluren eigentlich als fortwährendes, kontinuierliches Hochzeitsbett zu schildern. Das widerstrebte Goethe, daß man den Befruchtungsvorgang zu sehr in den Vordergrund stellte bei der Pflanze. Da ist die Metamorphose viel wichtiger als der Befruchtungsvorgang. Wenn man auch heute nicht mehr den Glauben Goethes teilen kann, daß eigentlich die Befruchtung etwas Nebensächliches ist und die Pflanze hauptsächlich durch Metamorphose, durch sich selbst wächst, wenn auch heute nach den fortgeschrittenen Erkenntnissen der Befruchtungsvorgang als wichtig angesehen werden muß, so bleibt doch dieses bestehen, daß wir eigentlich schon unrecht tun, wenn wir den Befruchtungsvorgang bei der Pflanze so sehr hervorkehren, wie wir es heute tun. Wir müssen ihn mehr zurücktreten lassen und müssen an diese Stelle die Beziehungen der Pflanze zur Umwelt setzen. Es ist viel wichtiger, zu schildern, wie Luft und Wärme und Licht und Wasser an der Pflanze wirken als diesen abstrakten Befruchtungsvorgang, der heute so sehr in den Vordergrund

#SE295-108

gestellt wird. Das möchte ich ganz besonders betonen. Und ich möchte, weil dieses wirklich eine Crux ist und von besonderer Wichtigkeit, daß Sie über diesen Rubikon kommen und weiterschürfen nach dieser Richtung: Suchen Sie die richtige Methodik, die richtige Behandlungsweise der Pflanzen.

Ich mache Sie darauf aufmerksam, daß Sie leicht fragen können:

Welches sind die Ähnlichkeiten des Tieres mit dem Menschen? Sie werden mannigfaltige Ansichten finden. Aber die äußere Vergleichsmethode versagt sehr bald, wenn man sucht nach Ähnlichkeiten der Pflanze mit dem Menschen. Aber man kann sich doch auch fragen: Suchen wir nicht vielleicht bloß falsch, wenn wir solche Vergleiche suchen?

Am nächsten kam dem, wovon hier ausgegangen werden sollte, das, was Herr R. berührt, aber dann fallengelassen und nicht weiter ausgeführt hat.

Wir können jetzt ausgehen von etwas, was Sie ja wissen, was Sie aber dem Kinde im kindlichen Alter nicht beibringen können. Aber Sie können vielleicht bis zu unserer nächsten Zusammenkunft nachdenken darüber, wie Sie das in kindlich-verständliche Worte kleiden können, was Sie mehr theoretisch sehr gut wissen können.

Also, nicht wahr, unmittelbar vergleichen können wir den Menschen, so wie er uns entgegentritt, nicht mit der Pflanze, aber es gibt gewisse Ähnlichkeiten. Ich habe gestern versucht, den menschlichen Rumpf aufzuzeichnen wie eine Art unvollkommene Kugel. Das, was dazugehört, was man da bekommen würde, wenn man die Kugel ergänzte, das hat nämlich so eine gewisse Ähnlichkeit mit der Pflanze im Wechselverhältnis mit dem Menschen. Ja, man könnte noch weitergehen und könnte sagen: Wenn Sie, namentlich für die mittleren Sinne, für den Wärmesinn, den Sehsinn, den Geschmackssinn, den Geruchssinn, den Menschen - verzeihen Sie den Vergleich! Sie werden ihn ins Kindliche umsetzen müssen - «ausstopfen», so würden Sie allerlei Pflanzenformen bekommen. Einfach indem Sie ein weiches Material in den Menschen hineinstopfen, würde das von selbst Pflanzenformen annehmen. Die Pflanzenwelt ist in gewissem Sinne eine Art Negativ für den Menschen: es ist das die Ergänzung.

#SE295-109

Mit anderen Worten: Wenn Sie einschlafen, geht Ihr eigentlich Seelisches aus dem Leibe heraus; wenn Sie aufwachen, geht Ihr Seelisches, Ich und eigentliche Seele, wiederum in den Leib hinein. Mit diesem Leibe, der im Bette liegen bleibt, können Sie nicht gut die Pflanzenwelt vergleichen. Wohl aber können Sie die Pflanzenwelt vergleichen mit der Seele selbst, die hinaus- und hereingeht. Und Sie können ganz gut, wenn Sie über die Felder und Wiesen gehen und sehen die durch ihre Blüten leuchtende Pflanze, sich fragen: Was ist das für eine Temperament, das da herauskommt? Das ist feurig! - Mit seelischen Eigenschaften können Sie diese strotzenden Kräfte, die Ihnen aus den Blüten entgegenkommen, vergleichen. - Oder Sie gehen durch den Wald und sehen Schwämme, Pilze, und fragen sich: Was ist das für ein Temperament, das da herauskommt? Warum ist das nicht an der Sonne? Das sind die Phlegmatiker, diese Pilze.

Also wenn Sie zu dem Seelischen übergehen, finden Sie überall Vergleichsmomente mit der Pflanzenwelt. Versuchen Sie die nur auszubilden! Während Sie die Tierwelt mehr vergleichen müssen mit der Leiblichkeit des Menschen, müssen Sie die Pflanzenwelt mehr vergleichen mit dem Seelischen des Menschen, mit dem, was den Menschen «ausstopft», und zwar als Seele ausstopft, wenn er am Morgen aufwacht. Die Pflanzenwelt ergänzt den Menschen, wie seine Seele ihn ergänzt. Würden wir die Formen ausstopfen, so würden wir die Pflanzenformen bekommen. Sie würden auch sehen, wenn Sie das zustande brächten, den Menschen zu konservieren wie eine Mumie, und beim Herausnehmen nur alle Blutgefäßbahnen, alle Nervenbahnen leer ließen, und würden da hineingießen einen sehr weichen Stoff, dann würden Sie alle möglichen Formen bekommen durch die Hohlformen des Menschen.

Die Pflanzenwelt steht zum Menschen so, wie ich Ihnen eben ausgeführt habe, und Sie müssen versuchen, den Kindern klarzumachen, wie die Wurzeln mehr verwandt sind mit den menschlichen Gedanken, die Blüten mehr mit den menschlichen Gefühlen, ja schon mit den Affekten, den Emotionen.

Daher ist es auch, daß die vollkommensten Pflanzen, die höheren Blütenpflanzen, am wenigsten Tierisches haben. Am meisten Tierisches

#SE295-110

haben die Pilze und die niedrigsten Pflanzen, die man auch am wenigsten mit der menschlichen Seele vergleichen könnte.

Also arbeiten Sie darauf hin, daß Sie jetzt diesen Gedanken, von dem Seelischen auszugehen und die pflanzlichen Charaktere zu suchen, über die verschiedensten Pflanzen hin ausdehnen. Dadurch charakterisieren Sie ja die Pflanzen, daß die einen mehr ausbilden den Fruchtcharakter: die Pilze und so weiter; die anderen mehr den Blattcharakter: die Farne, die niederen Pflanzen; auch die Palmen haben ja ihre mächtigen Blätter. Nur sind diese Organe in verschiedener Weise ausgebildet. Ein Kaktus ist dadurch ein Kaktus, daß die Blätter wuchern in ihrem Wachstum; ihre Blüte und Frucht ist ja nur etwas, was da eingestreut ist in die wuchernden Blätter.

Also versuchen Sie, den Gedanken, den ich Ihnen andeutete, so recht ins Kindliche zu übersetzen. Strengen Sie Ihre Phantasie an, daß Sie bis zum nächsten Mal die Pflanzenwelt über die Erde hin ganz lebendig schildern können wie etwas, was wie die Seele der Erde ins Kraut, ins Blühen schießt, die sichtbare, die offenbar werdende Seele.

Und verwenden Sie die verschiedenen Gegenden der Erde, warme Zone, gemäßigte Zone, kalte Zone, nach dem vorwiegenden Pflanzenwachstum, so wie im Menschen die verschiedenen Sinnesgebiete in seiner Seele ihre Beiträge liefern. Versuchen Sie sich

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

klarzumachen, wie eine ganze Vegetation verglichen werden kann mit der Tonwelt, die der Mensch aufnimmt in seine Seele. Wie eine andere Vegetation verglichen werden kann mit der Lichtwelt, eine andere mit der Geruchswelt und so weiter.

Dann machen Sie den Gedanken fruchtbar, wodurch Sie herauskriegen den Unterschied zwischen einjährigen und mehrjährigen Pflanzen, zwischen westlicher, mitteleuropäischer, osteuropäischer Pflanzenwelt. Machen Sie den Gedanken fruchtbar, daß eigentlich im Sommer die ganze Erde schläft und im Winter wacht.

Sehen Sie, wenn Sie so etwas tun, werden Sie viel Sinn im Kinde erwecken für Sinnigkeit und für Geistigkeit. Das Kind wird später viel mehr begreifen, wenn es einmal ein ausgewachsener Mensch ist, wie unsinnig es ist, zu glauben, daß der Mensch seiner Seele nach am Abend nuffört zu sein, und morgens wieder anfängt zu sein, wenn man ihm

#SE295-111

das Entsprechen von Leib und Seele beim Menschen verglichen haben wird mit dem, was sich ergibt als Wechselverhältnis zwischen der Menschenwelt und der Pflanzenwelt ebenso wie zwischen Leib und Seele.

Wie wirkt denn die Erde auf die Pflanze? Die Erde wirkt auf die Pflanze, wie eben der menschliche Leib wirkt auf die Seele. Die Pflanzenwelt ist überall das Umgekehrte zum Menschen, so daß Sie, wenn Sie an die Pflanzenwelt kommen, den menschlichen Leib mit der Erde -und noch mit etwas anderem, da werden Sie selbst darauf kommen -vergleichen müssen. Ich wollte nur Andeutungen geben, damit Sie dann möglichst erfinderisch auf noch mehr kommen bis zum nächsten Mal. Dann werden Sie sehen, daß Sie den Kindern sehr viel Gutes tun, wenn Sie ihnen nicht äußerliche Vergleiche beibringen, sondern innerliche.

ZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 1. September 1919

#TX

Sprechübungen:

Pfiffig pfeifen aus Näpfen

Pfäffische Pferde schlüpfend

Pflegend Pflüge hüpfend

Pferchend Pfirsiche knüpfend

Kopfpfiffig pfeifen aus Näpfen

Napfpfäffische Pferde schlüpfend

Wipfend pflegend Pflüge hüpfend

Tipfend pferchend Pfirsiche knüpfend

Rudolf Steiner: Das «pf» sollte recht regsam turnerisch gemacht werden.

Ein Stück, wobei zum Teil auf die Form, zum Teil auf den Inhalt zu achten ist, ist das Folgende:

Aus den «Galgenliedern» von Christian Morgenstern:

Das Gebet

Die Rehlein beten zur Nacht,

Hab acht!

Halb neun!

Halb zehn!

Halb elf!

Halb zwölf!

Zwölf!

Die Rehlein beten zur Nacht,

Hab acht!

Sie falten die kleinen Zehlein,

die Rehlein.

#SE295-113

Rudolf Steiner: Jetzt werden wir unsere Betrachtungen über die Pflanzenwelt fortsetzen.

Es folgen Ausführungen einiger Kursteilnehmer

Rudolf Steiner macht mehrfache Zwischenbemerkungen dazu: Es wird später einmal solche Schüler geben, die das Pflanzenreich kennenlernen mehr nach wissenschaftlichen Begriffen, die da wären: Moose, Flechten, Algen, Monokotyledonen, Dikotyledonen. Dies systematische Kennenlernen nach wissenschaftlichen Grundsätzen wird manchmal in die Schule hineingetragen. Aber jeder Mensch, der in der Jugend Pflanzen nach wissenschaftlichen Grundsätzen kennenlernen sollte, sollte sie zuerst kennenlernen so, wie wir sie beschreiben, durch Vergleich mit den menschlichen Seeleneigenschaften. Niemand sollte zuerst wissenschaftliche Botanik kennenlernen. Nachher, später kann er dann an das mehr wissenschaftliche Pflanzensystem herankommen. Es ist ein Unterschied, ob wir erst versuchen die Pflanzen zu beschreiben, und nachher wissenschaftlich an sie herankommen, oder umgekehrt. Man verdirbt sehr viel beim Menschen, wenn man ihm gleich wissenschaftliche Botanik bei-bringt, wenn er nicht zuerst solche Begriffe bekommt, wie wir sie jetzt darzustellen versuchten. Er sollte aus der Seele, aus dem Gedächtnis herausbringen solche allgemein menschlichen Pflanzenbegriffe, wenn er an die wissenschaftliche Systematik herankommt.

Die Pflanzenwelt ist die sichtbar gewordene Seelenwelt der Erde. Die Nelke ist kokett. Die Sonnenblume ist so richtig bäurisch. Die Sonnenblumen lieben so bäurisch zu glänzen. Recht große Blätter von Pflanzen würden seelisch bedeuten: mit nichts fertig werden, lange zu allem brauchen, ungeschickt sein, namentlich nicht fertig werden können. Man glaubt, er ist fertig, er ist aber immer noch dabei. - Das Seelische in den Pflanzenformen suchen!

Wenn der Sommer herankommt, schon wenn der Frühling herankommt, so breitet sich Schlaf über die Erde aus. Der wird immer dichter und dichter; es ist nur ein Räumlich-Ausbreiten. Wenn die Pflanze am meisten sich entfaltet, schläft sie am meisten. Und im Herbst

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

vergeht der Schlaf, da sind die Pflanzen nicht mehr da, da ist der Schlaf nicht mehr über die Erde ausgebreitet. Beim Menschen gehen die Gefühle,

#SE295-114

Leidenschaften und Affekte und so weiter mit hinein in den Schlaf, aber dadrinnen würden sie aussehen wie die Pflanzen. Was wir an der Seele unsichtbar haben, verborgene Eigenschaften der Menschen, sagen wir Koketterie, wird sichtbar in den Pflanzen. Beim wachenden Menschen sehen wir das nicht, am schlafenden Menschen aber könnte es hellseherisch beobachtet werden. Koketterie: so sieht sie aus, wie eine Nelke. Eine kokette Dame, die würde aus ihrer Nase fortwährend Nelken hervortreiben. Da würde ein langweiliger Mensch riesige Blätter aus seinem ganzen Leibe hervortreiben, wenn Sie ihn sehen könnten.

Wenn der Gedanke angeschlagen wird, daß die Erde schläft, muß man auch weitergehen. Man muß festhalten: die Pflanzenwelt wächst im Sommer. Die Erde schläft im Sommer, im Winter wacht sie. Die Pflanzenwelt ist die Seele der Erde. Beim Menschen hört alles auf, was Seelenleben ist, wenn er einschläft; bei der Erde fängt es recht an, wenn sie einschläft. Das Seelische äußert sich am schlafenden Menschen aber nicht. Wie führt man das Kind über diese Schwierigkeit hinweg?

Ein Kursteilnehmer hatte gemeint, die Pflanzen seien als die Träume der Erde anzusehen.

Rudolf Steiner: Aber die Pflanzenwelt des Sommers sind nicht die Träume der Erde. Die Erde schläft im Sommer. Träume können Sie nur das nennen, wie die Pflanzenwelt aussieht im Frühling und im Herbst. Nur in den ersten Anfängen, meinestwegen das Märzveilchen, wenn es noch grün ist, nicht aber mehr, wenn es blüht, und dann die Zeit, wo das Laub wieder abfällt, können Sie mit Träumen vergleichen. Versuchen Sie, von da den Übergang zu gewinnen zu dem wirklichen Begreifen der Pflanze.

Sie müßten zum Beispiel folgendes mit dem Kinde anfangen: «Sieh dir einmal an einen Hahnenfuß, irgendeine Pflanze, die wir ausgraben können aus der Erde, die uns unten Wurzeln zeigt, Stengel, Blätter, Blüten, und dann Staubgefäße, Stempel, um daraus die Frucht zu entwikeln.» - Solch eine Pflanze führe man dem Kinde wirklich vor.

Dann führe man dem Kinde vor einen Baum und sage ihm: «Sieh einmal, stelle dir neben der Pflanze diesen Baum vor! Wie ist es mit diesem Baum? Ja, er hat da unten auch Wurzeln, allerdings, aber dann ist kein Stengel da, sondern ein Stamm. Dann breitet er erst die Äste

#SE295-115

aus, und dann ist es so, als ob auf diesen Ästen erst die eigentlichen Pflanzen wüchsen. Denn da sind viele Blätter und Blüten auf den Ästen darauf; da wachsen kleine Pflanzen wie auf den Ästen selber oben darauf. So daß wir tatsächlich, wenn wir wollen, die Wiese so anschauen können: Da wachsen zum Beispiel so gelbe Hahnenfüße über die ganze Wiese hin. Sie ist bedeckt mit einzelnen Pflanzen, die ihre Wurzeln in der Erde haben, und die da wachsen über die ganze Wiese hin. Aber beim Baum ist es, wie wenn man die Wiese genommen hätte, hätte sie hinaufgehoben, hätte sie gebogen, und dann wachsen erst da droben die vielen Blüten. Der Stamm ist ein Stück Erde selbst. Der Baum ist dasselbe wie die Wiese, auf der die Pflanzen wachsen.

Dann gehen wir vom Baum über zum Löwenzahn oder zur Kamille. Da ist etwas Wurzelhaftes in der Erde darinnen; es wächst etwas heraus wie Stengel, Blätter. Aber da ist oben ein Blütenkörbchen, da stehen lauter kleine Blüten nebeneinander. Beim Löwenzahn ist es ja so, daß der da oben ein Körbchen macht, und da hat er lauter kleine Blüten, vollständige Blüten, die da drinnen stecken im Löwenzahn. Jetzt, nicht wahr, haben wir: den Baum, den Korbblütler und die gewöhnliche Pflanze, die Stengelpflanze. Beim Baum ist es so, wie wenn die Pflanzen erst da oben wachsen würden. Beim Korbblütler ist die Blüte da oben; das sind aber keine Blumenblätter, das sind unzählige, vollent-wickelte Blumen.

Jetzt denken wir, es wäre die Geschichte gerade so, als ob die Pflanze alles da unten behält in der Erde. Sie will die Wurzeln entfalten, bringt es aber nicht dazu. Sie will Blätter entfalten, bringt es nicht dazu. Nur da oben, dasjenige, was sonst in der Blüte drinnen ist, entfaltet sich: da kommt ein Pilz heraus. Und wenn es zur Not ist und die Wurzel da unten mißglückt und nur Blätter herauskommen: da kommen Farne heraus. Das sind alles verschiedene Formen, aber es sind alles Pflanzen.»

Zeigen Sie dem Kinde den Hahnenfuß, wie der seine Würzelchen ausbreitet, wie der seine fünf gelben gefransten Blütenblätter hat. Dann zeigen Sie ihm den Baum, wie da darauf erst das Pflanzliche wächst; dann Korbblütler, dann den Pilz, dann Farnkraut, nicht sehr wissenschaftlich, sondern so, daß die Kinder die Form im allgemeinen kennen. Dann sagen Sie dem Kinde: «Ja, was glaubst du eigentlich, warum

#SE295-116

ist denn eigentlich der Pilz ein Pilz geblieben? Warum ist der Baum ein Baum geworden? - Vergleichen wir einmal den Pilz mit dem Baum. Was ist denn da für ein Unterschied? Ist es denn nicht so, als ob die Erde in ihrer Kraft sich herausgedrängt hätte, wie wenn sich ihr Innerstes im Baum herausgedrängt hätte in den äußeren Raum, in die Höhe, um da draußen erst die Blüten und Früchte zu entwickeln? Und beim Pilz hat sie da drinnen behalten, was sonst über die Erde emporwächst, und nur das Alleroberste sind die Pilze. Beim Pilz ist der Baum unter der Erde, er ist nur in den Kräften vorhanden. Der Pilz ist, was sonst Äußerstes des Baumes ist. Wenn sich viele, viele Pilze über der Erde ausbreiten, dann ist das so, wie wenn da unten ein Baum wäre, nur ist er in der Erde drinnen. Wenn wir einen Baum sehen, ist es so, wie wenn die Erde sich selbst aufgestemmt, aufgestülpt hätte und ihr Inneres nach außen bringen würde.»

Jetzt kommen Sie schon näher dem, wie die Sache eigentlich ist:

«Wenn da die Pilze wachsen, da mit den wachsenden Pilzen, da nimmt die Erde etwas auf, was sie nach außen befördert, wenn sie Bäume wachsen läßt. Wenn die Erde also Pilze wachsen läßt, so behält sie die Kraft des wachsenden Baumes in sich. Wenn die Erde aber Bäume wachsen läßt, dann kehrt sie die wachsende Kraft des Baumes nach außen.»

Jetzt haben Sie etwas, was allerdings, wenn es Sommer wird, nicht in der Erde darinnen ist, sondern herauskommt aus der Erde; und wenn es Winter ist, da geht es hinunter in die Erde. - «Wenn es Sommer ist, da sendet die Erde durch diese Kraft des Baumes ihre eigene Kraft in die Blüten hinein, läßt sie entfalten, und wenn es Winter ist, nimmt sie sie wieder zurück in sich selber. Wo ist eigentlich die Kraft, die im Sommer da außen in den Bäumen kreist - nur klein sich zeigt in dem Veilchen, groß in den Bäumen -, im Winter? Die ist da drunten in der Erde im Winter. Und was tun denn die Bäume, die Korbblütler und dies alles, wenn es tief Winter ist? Da entfalten sie sich dann ja ganz unter der Erde, da sind sie da drinnen in der Erde, da entfalten sie das Seelenleben der Erde. Das haben die alten Leute gewußt. Deshalb haben sie Weihnachten, wo man das Seelenleben sucht, nicht auf den Sommer gesetzt, sondern auf den Winter.

#SE295-117

Geradeso wie beim Menschen, wenn er einschläft, sein Seelenleben nach außen geht, und wenn er wacht, nach innen, nach dem Leibe geht, so geschieht es ja bei der Erde auch. Im Sommer, wenn sie schläft, schickt sie ihre safttragende Kraft nach außen. Im Winter nimmt sie sie zurück, wacht auf, indem sie all die verschiedenen Kräfte in sich hat. -Denkt, Kinder, wie diese Erde alles empfindet, alles fühlt! Denn dasjenige, was ihr den ganzen Sommer da seht in Blüten und Blättern, was im Sommer da strotzt, wächst, blüht, in den Hahnenfüßchen, den Rosen, den Nelken: im Winter ist es unter der Erde, da fühlt, zürnt, freut sich das, was unter der Erde ist.»

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

So bekommt man nach und nach den Begriff des unter der Erde im Winter lebenden Lebens. Das ist die Wahrheit! Und das ist gut, wenn man das den Kindern beibringt. Das ist nicht etwas, was die materialistischen Menschen für eine Schwärmerei halten könnten. Aber man geht da zu dem über, was wirklich als das Ganze in dem Pflanzenleben besteht. Die Kinder werden abgeleitet von dem gewöhnlichen In-den-Pflanzen-Aufgehen in das, was die Säfte im Sommer in der Hitze über die Erde treibt, im Winter wieder zurücknimmt in die Erde hinein, in dieses Aufundabflutende.

Auf diese Weise bekommen Sie dasjenige, was wirkliches Seelen-leben der Erde ist, sich spiegelnd in den Pflanzen. Farne, Moose, Pilze entfalten unter der Erde alles das, was ihnen fehlt, nur bleibt es Äther-substanz, wird nicht physische Substanz. Wenn diese Ätherpflanze über die Erdoberfläche herauskommt, dann verwandelt sie das, was da herausdringt, durch die Wirkung der äußeren Kräfte in diese Rudimente von Blättern, was die Pilze, Moose, Farne sind. Drunten unter einer Moosfläche, oder einer von Pilzen bewachsenen Fläche, ist etwas wie ein Riesenbaum, und wenn die Erde das da unten nicht aufzehren kann, nicht bei sich behalten kann, dann drängt es sich nach außen.

Der Baum ist ein Stückchen der Erde selbst, Stamm und Äste. Da wird nur das, was bei den Pilzen und Farnen noch da drunten ist, herausgehoben. So daß der Baum, wenn er langsam hineingeschoben würde in die Erde, alles ändern würde; wenn man ihn untertauchen ließe, würden aus den Blättern und Blüten werden Farne, Moose, Pilze, und es würde für ihn dann Winter werden. Nur entzieht er sich dem Winterwerden.

#SE295-118

Er ist dasjenige, was sich etwas dem Winterwerden entzieht. Würde ich aber so einen Pilz oder Farn beim Schopf packen können und immer weiter herausziehen aus der Erde, so daß das, was unten an Äthersubstanz ist, an die Luft käme, so würde ich einen ganzen Baum herausziehen, und was Pilze wären, würden außen Blüten werden und aussehen wie Bäume. Und die einjährigen Pflanzen stehen mitten drinnen. Die Korbblüte ist, nur in einer einzelnen Form, dasjenige, was da dann entsteht. Wenn ich die Korbblüte herunterschicken würde, dann würden sich auch lauter einzelne Blüten entwickeln. Die Korb-blüte ist etwas, was man nennen könnte einen zu schnell aufgeschossenen Baum.

So kann auch in der Erde ein Wunsch leben. Die Erde hat das Bedürfnis, den Wunsch ins Schlafleben versinken zu lassen. Das tut sie im Sommer, und der Wunsch steigt auf als Pflanze. Oben wird er dann erst sichtbar, als Wasserlilie. Unten in der Erde lebt er als Wunsch, oben wird er dann Pflanze.

Die Pflanzenwelt ist die sichtbar gewordene Seelenwelt der Erde, und daher mit der Seele des Menschen zu vergleichen. Aber man soll nicht bloß vergleichen, sondern die wirklichen Formen der Pflanzen hineinbekommen. Erst aus dem Gesamtvergleich kann man zu den einzelnen Pflanzen kommen.

Ein leises Schlafen werden Sie vergleichen mit den gewöhnlichen Pflanzen, ein Wachen während des Schlafes mit den Pilzen - wo viele Pilze sind, da ist eine Stelle, wo die Erde wacht während des Sommers -, ein ganz gründliches, tiefes Schlafen mit den Bäumen. Daraus ersehen Sie, daß die Erde nicht so schläft wie der Mensch, sondern daß die Erde an verschiedenen Stellen mal mehr schläft, mehr wacht, mehr schläft, mehr wacht. So auch der Mensch, der ja im Auge und in den übrigen Sinnesorganen gleichzeitig nebeneinander hat Schlafen, Wachen und Träumen.

Aufgabe für morgen: Machen Sie ein Verzeichnis und stellen Sie auf: links ein Register der menschlichen Seeleneigentümlichkeiten, vom Gedanken herunter durch alle seelischen Affekte, Lust-, Unlustgefühle, aktive, heftige Affekte, Zorn, Trauer und so weiter bis zum Willen

#SE295-119

herunter. Mit dem Plan der menschlichen Seelenwelt können bestimmte Pflanzenformen verglichen werden.

Rechts führen Sie dann an die zugehörigen einzelnen Pflanzengestaltungen, so daß Sie in diesem Glied oben haben die Gedankenpflanzen, unten die Willenspflanzen, in der Mitte alle die übrigen Pflanzen.

Rudolf Steiner gibt darauf noch eine anschauliche Erläuterung des pythagoreischen Lehrsatzes und verweist auf einen Artikel von Dr. Ernst Müller - in Ostwalds «Annalen der Naturphilosophie»: «Bemerkung über eine erkenntnistheoretische Grundlegung des pythagoreischen Lehrsatzes.»

#Bild s. 119

In der Zeichnung liegt der rote Teil des Flächeninhaltes der beiden Kathetenquadrate bereits innerhalb des Hypotenusenquadrates. Der übrige Teil dieses Kathetenquadrat-Inhaltes wird durch Verschiebung des blauen und grünen Dreiecks in der Richtung der Pfeile mit den innerhalb des Hypotenusenquadrates liegenden, noch ungedeckten Flächen zur Deckung gebracht.

Rudolf Steiner: Man muß das Ganze aus Pappe ausschneiden, dann wird es erst anschaulich.

ELFTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 2. September 1919

#TX

Rudolf Steiner: Bei der sprachlichen Übung, die wir hier vornehmen, handelt es sich ja hauptsächlich um ein Geschmeidigmachen der Sprachorgane.

Sprechübungen:

Ketzer petzten jetzt kläglich

Letztlich leicht skeptisch

Man sollte sich gewöhnen, daß die Zunge es wie von selbst sagt.

Zu wider zwingen zwar

Zweizweckige Zwacker zu wenig

Zwanzig Zwerge

Die sehnige Krebse

Sicher suchend schmausen

Daß schmatzende Schmacher

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Schmiegsam schnellstens

Schnurrig schnalzen

Ganz vollkommen sind diese letzten Dinge nur, wenn sie auswendig gesagt werden, ebenso das vorige.

Aus «Wir fanden einen Pfad» von Christian Morgenstern:

Wer vom Ziel nicht weiß,

Kann den Weg nicht haben,

Wird im selben Kreis

All sein Leben traben;

Kommt am Ende hin,

Wo er hergerückt,

Hat der Menge Sinn

Nur noch mehr zerstückt.

#SE295-121

Rudolf Steiner: Jetzt wollen wir zu unserer Aufgabe gehen, an der wir ja schon lange nagen.

M. gibt ein Verzeichnis von Seelenstimmungen und von den Pflanzen, die diesen Stimmungen zuzuteilen wären.

Rudolf Steiner: Alle diese vorgebrachten Dinge sind so, daß sie einen erinnern an die Zeit der Phrenologie, wo man in beliebiger Weise menschliche Seeleneigenschaften zusammengelesen hat, und dann allerlei Erhebungen am Kopf gesucht und diese mit menschlichen Seeleneigenschaften zusammengebracht hat. So sind aber die Dinge nicht, obwohl das menschliche Haupt durchaus als Ausdruck der Seelenbildung gefaßt werden kann. Man kann sagen, wenn jemand eine ganz stark vorspringende Stirn hat, so kann er ein Philosoph sein, während er mit nach hinten fliehender Stirn, wenn er begabt ist, ein Künstler werden kann. Man kann nicht sagen, der Künstler «sitzt» irgendwo, aber man kann mit der Empfindung unterscheiden, was in die eine oder in die andere Form hineinfließt. Nun handelt es sich darum, daß man die Seele in dieser Weise anschaut: was mehr intellektualistisch ist, das treibt in die Stirn hinein; was mehr künstlerisch ist, das läßt die Stirn verlaufen. - So ist es auch bei diesem Suchen unter den Pflanzen. Ich meine, man sollte nicht so äußerlich suchen, sondern man sollte mehr ins Innere eindringen und die tatsächlichen Verhältnisse schildern.

I. macht Ausführungen dazu.

Rudolf Steiner: Wenn Sie zu sehr nur nach den Sinnen sehen, werden Sie den Gesichtspunkt etwas verrücken. Die Sinne kommen insofern in Betracht, als von jedem Sinn aus etwas in unserer Seele lebt, was von diesem Sinn wahrgenommen wird. Wir verdanken zum Beispiel dem Sehsinn eine Anzahl von seelischen Erlebnissen; anderen Sinnen verdanken wir andere Erlebnisse der Seele, die von den Sinnen herkommen. Da können wir dann Erlebnisse in unserer Seele zurückdatieren zu diesen Sinnen. Dadurch kommt der Sinn in Zusammenhang mit dem Seelischen. Aber direkt sollte man nicht für die Pflanzen geltend machen, daß sie die Sinne der Erde ausdrücken. Das tun sie nicht.

#SE295-122

S. führt Beispiele an aus den Schriften von Emil Schlegel, dem homöopathischen Arzt in Tübingen.

Rudolf Steiner: Auch Schlegel vergleicht noch zu äußerlich. Er geht dabei zurück auf das, was bei den Mystikern zu finden ist, bei Jakob Böhme und anderen, auf die sogenannten «Signaturen». Die mittelalterlichen Mystiker kannten gewisse Beziehungen zur seelischen Welt und hatten daraus auch tiefere medizinische Gesichtspunkte. Wenn man findet: diese bestimmte Pflanzengruppe steht in Beziehung zu einer seelischen Eigenschaft - zum Beispiel Pilze stehen in besonderer Beziehung zu der seelischen Eigenschaft des viel Nachdenkens, des viel Überlegens, des So-seelisch-Lebens, daß man zu diesem seelischen Erleben nicht viel braucht aus der Außenwelt, sondern alles mehr aus sich selbst herauspumpt -, dann wird man wiederum finden, daß diese seelische Eigenschaft, die im Grunde genommen auf die Pilze hinweist, sehr intime Beziehungen zu allen kopfschmerzartigen Krankheiten hat. Daraus wird man auf Beziehungen von Pilzen zu kopfschmerzartigen Krankheiten kommen. In der Tierlehre kann man diese Vergleiche nicht so machen.

Eine ordentliche Anordnung der Pflanzen gibt es heute noch nicht. Sie müssen versuchen, gerade durch die Beziehungen des menschlichen Seelischen zu den Pflanzen Ordnung in das Pflanzenleben selbst hineinzubekommen. Wir wollen eine Ordnung des Pflanzenreiches haben.

Sie müssen zuerst an der Pflanze unterscheiden dasjenige, was berechnete Teile an der Pflanze sind: Wurzel, Stengel, der zum Stamm auswachsen kann, Blätter, Blüten, Früchte. Die Pflanzen gliedern sich so in der Welt, daß bei der einen Pflanzengattung mehr die Wurzel ausgebildet ist; das andere verkümmert. Bei anderen sind mehr die Blätter ausgebildet, bei anderen mehr die Blüten; sie sind fast nur Blüte. Die Dinge müssen verhältnismäßig genommen werden. Wir bekommen eine Gliederung der Pflanzen, indem wir darauf sehen, welche Organ-systeme, Wurzel, Stamm, Blatt und so weiter überwiegen, dadurch unterscheiden sich die Pflanzen in gewisser Beziehung voneinander. Wenn Sie nun alles Blütenhafte als zu einer gewissen Seeleneigenschaft gehörig erkennen, so werden Sie auch die anderen Organsysteme wiederum anderen Seeleneigenschaften zuteilen müssen. So daß es also

#SE295-123

eins und dasselbe ist, einzelne Teile zu den Seeleneigenschaften zu rechnen, und das ganze Pflanzenreich dazuzurechnen. Das ganze Pflanzenreich ist eigentlich wiederum eine einzige Pflanze.

Wie ist es denn eigentlich mit dem Schlafen und Wachen der Erde? Jetzt schläft die Erde bei uns, aber bei den Gegenfüßlern erwacht sie. Sie trägt den Schlaf auf die andere Seite. Daran nimmt natürlich auch die Pflanzenwelt teil, und das bedingt auch Unterschiede der Vegetation. Da bekommen Sie dann die Möglichkeit, nach dieser räumlichen Verteilung von Schlafen und Wachen auf der Erde, das heißt nach Sommer und Winter, eine Gliederung, eine Einteilung der Pflanzen herauszubekommen. Es ist ja unsere Vegetation nicht dieselbe wie beim Gegenfüßler. Wir werden hier nur Rücksicht nehmen auf die schlafende und wachende Seele, wie wir sie bei uns kennen. Zu den Blättern gehört bei den Pflanzen alles; alles an ihnen ist umgewandeltes Blatt.

Ein Teilnehmer vergleicht Pflanzengruppen mit Temperamenten.

Rudolf Steiner: Man kommt auf eine schiefe Ebene, wenn man die Temperamente unmittelbar auf das Pflanzenreich bezieht.

Wir wollen einmal folgendes sagen; wir sind ja nach unserem Lehrplan, wenn wir das Pflanzenreich zu lehren anfangen, gegen das elfte Jahr der Kinder. Wir sagen: «Kinder! Ihr waret doch nicht immer so groß, als ihr jetzt seid. Ihr habt eine ganze Menge gelernt, was ihr früher nicht gekonnt habt. Ihr waret, wie euer Leben angefangen hat, klein und ungeschickt und habt das Leben noch nicht führen können. Damals konntet ihr, wie ihr noch ganz klein waret, noch nicht einmal sprechen. Ihr konntet auch noch nicht gehen. Ihr habt vieles nicht gekonnt, was ihr jetzt könnt. Besinnen wir uns einmal alle, denken wir zurück an die Eigenschaften, die ihr gehabt habt, wie

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

ihr ganz kleine Kinder waret. Könnt ihr euch erinnern an die Eigenschaften, die ihr da gehabt habt? Könnt ihr euch erinnern? Könnt ihr euch erinnern, was ihr da getan habt?» Man fragt so fort, bis alle einsehen und «nein» sagen.

«Ihr wißt also alle nichts über dasjenige, was ihr getan habt, wie ihr ganz kleine Pürzelchen waret. - Ja, liebe Kinder, gibt es nicht noch etwas anderes in euch, von dem ihr auch nicht wißt hinterher, was ihr

#SE295-124

getan habt?» Die Kinder denken nach. Vielleicht ist einer dabei, der darauf kommt, andernfalls führt man sie darauf hin. Es kann dann die Antwort kommen von einem: «Wie ich geschlafen habe.» - «Ja, es geht euch also da gerade so, wenn ihr klein seid, wie wenn ihr im Bett liegt und schläft. Da schlaft ihr also als ganz kleine Sputzi, und da schlaft ihr, wenn ihr im Bett liegt.

Nun gehen wir in die Natur hinaus und suchen etwas, was da draußen in der Natur so schläft, wie ihr geschlafen habt, als ihr noch ein ganz kleines Sputzi waret. Ihr könnt natürlich nicht selber draufkommen, aber diejenigen, die so etwas wissen, die wissen, daß so fest, wie ihr schlaft, wenn ihr ein ganz kleines Sputzi seid, alles das schläft, was ihr im Walde als Pilze und Schwämme findet. Pilze, Schwämme. sind kindschlafende Seelen.

Jetzt kam die Zeit, wo ihr sprechen und gehen gelernt habt. Ihr wißt das von euren kleinen Geschwistern, daß man zuerst sprechen und gehen lernt. Das Sprechen zuerst und dann das Gehen, oder das Gehen zuerst und dann das Sprechen. Da ist eine Eigenschaft, die eure Seele dazubekommt, die habt ihr von Anfang an nicht gehabt. Ihr habt etwas dazugelernt, ihr könnt dann mehr, wenn ihr gehen und sprechen könnt.

Jetzt gehen wir in die Natur hinaus und suchen uns wiederum etwas, was auch mehr kann als die Schwämme und Pilze. «Das sind Algen» - ich muß jetzt dem Kinde etwas von Algen vorführen - «das sind Moose» - ich muß dem Kinde Moose zeigen. - «Was da drinnen in Algen und Moosen ist, das kann schon viel mehr, als was in den Pilzen drinnen ist.»

Dann zeige ich dem Kinde ein Farnkraut und sage: «Sieh mal, das Farnkraut, das kann noch viel mehr als die Moose. Das Farnkraut, das kann schon so viel, daß man sagen muß, es sieht so aus, wie wenn es schon Blätter hätte. Es ist schon Blattartiges daran. Ja, du erinnerst dich nicht, was du getan hast, als du sprechen und gehen gelernt hast. Da warst du immer ziemlich schlafend. Aber wenn du deine Geschwister anschaut oder andere kleine Kinder, dann weißt du, daß sie dann später nicht mehr so lang schlafen als im Anfang. Aber einmal kam der Zeitpunkt, bis zu dem ihr euch zurückerinnert, wo eure Seele aufwachte.

#SE295-125

Denkt nur daran! Der Zeitpunkt, der da in eurer Seele gewesen ist, der läßt sich vergleichen mit den Farnen. Aber immer besser könnt ihr euch an euer Seelenleben erinnern, immer besser und besser. Wir wollen uns einmal ganz klar sein darüber, wie ihr dazu gekommen seid, zu sagen. Es ist ungefähr der Zeitpunkt, bis zu dem ihr euch erinnern könnt. Aber das kam so nach und nach. Zuerst sagtet ihr immer, wenn ihr euch selber meintet.» Nun läßt man sich von dem Kinde so etwas erzählen, was es von seiner Kindheit weiß. Dann sagt man zu ihm: «Sieh mal, vorher war es wirklich so in deiner Seele, wie wenn alles schläft; da war es wirklich Nacht in deiner Seele. Aber nun ist sie erwacht. Jetzt ist mehr in dir erwacht als früher, sonst wärest du nicht gescheiter. Aber da mußt du doch noch immer wieder schlafen. Es ist nicht alles in dir erwacht, es schläft noch vieles. Es ist erst ein Teil erwacht.

Deine seelischen Eigenschaften, wie du so vier, fünf Jahre alt geworden bist, die, ja, die kommen dem nahe, was ich dir jetzt zeige.» Wir werden dem Kind irgendwelche Pflanzen vorführen aus der Familie der Gymnospermen, der Nadelhölzer, die sich nur etwas vollkommener gestalten als die Farne, und dann werden Sie dem Kinde sagen: «Sieh einmal, dann gibt es in deinem späteren Seelenleben, wie du sechs oder sieben Jahre alt geworden bist, das, daß du hast in die Schule gehen können, und alle die Freuden, die dir die Schule gebracht hat, die gingen dann in deiner Seele auf.» - Da macht man ihm klar, in-dem man ihm eine Pflanze aus der Familie der Nadelhölzer, der Gymnospermen vorführt: «Sieh mal, die haben noch keine Blüten. So war es mit deiner Seele, ehe du in die Schule gekommen bist.

Jetzt aber, wo du in die Schule gekommen bist, da kam in deine Seele etwas hinein, was sich nur mit der blühenden Pflanze vergleichen läßt. Aber sieh, da hast du zuerst nur wenig gelernt, wie du so acht, neun Jahre alt warst. Jetzt bist du schon ein ganz gescheites Wesen, schon elf Jahre alt, jetzt hast du schon eine ganze Menge gelernt.

Sieh einmal, da reiche ich dir eine Pflanze, die hat solche Blätter, einfach streifennervige (Zeichnung 1). Und da reiche ich dir eine Pflanze, die hat solche Blätter, kompliziertere Blätter, netznervige (Zeichnung 2). Und wenn du die Blüten anschaut, bei denen (Zeichnung 1),

#SE295-126

#Bild s. 126

da sind sie anders als bei den Pflanzen, die solche Blätter haben (Zeichnung 2). Deren Blüten sind komplizierter, und alles ist komplizierter bei denen, die solche netznervigen Blätter haben (Zeichnung 2), als bei denen, die solche streifennervigen haben (Zeichnung 1).»

Jetzt weist man dem Kinde so etwas vor wie Herbszeitlose, Monokotyledonen. Bei denen ist alles einfach. Das vergleicht man mit dem siebenten, achten, neunten Jahre.

Und dann geht man dazu über, zeigt dem Kinde solche Pflanzen, welche die Blüten oben einfach haben, so daß sie noch nicht ordentliche Blumenblätter haben. Man sagt: «Da hast du Pflanzen, wo du an der Blüte noch nicht unterscheiden kannst grüne Blättchen und farbige Blättchen; solche, wo du die Blättchen unten an der Blüte noch nicht unterscheiden kannst von denen, die die Blüte oben hat. Das bist du! Das bist du jetzt!

Und später, da wirst du noch älter! Wenn du zwölf, dreizehn, vierzehn Jahre alt sein wirst, da wirst du dich vergleichen können mit solchen Pflanzen, die Kelch und Blütenblätter haben. Da wirst du in deiner Seele so sein, daß du unterscheiden kannst grüne Blätter, die man den Kelch nennt, und farbige Blätter, die man die Blumenblätter nennt. Das mußt du aber erst werden!» - So läßt man die Pflanzen unterscheiden in Pflanzen mit einfacher Blütenhülle = elfjährige Kinder, und Pflanzen mit doppelter Blütenhülle = dreizehn- bis vierzehnjährige Kinder. «Das wirst du erst!»

Und nun können Sie wunderschön dem Kinde irgend zwei, drei Exemplare Moose, Farne, Gymnospermen, Monokotyledonen, Dikotyledonen vorführen. Nun können Sie wunderschön sich ergehen darinnen,

#SE295-127

daß das Kind sich erinnern soll. Und Sie lassen erzählen vom kleinen vierjährigen Wilhelm, führen das Farnkraut vor, lassen erzählen vom siebenjährigen Fritz und führen da vor die entsprechende Pflanze, lassen erzählen den elfjährigen Ernst und führen die andere Pflanze vor. Sie bringen das Kind dahin, daß es sich besinnt auf die Seeleneigenschaften des werdenden Kindes. Und dann übertragen Sie das ganze Wachstum der werdenden Seele auf die Pflanze, nehmen das zu Hilfe, was ich gestern gesagt habe vom Baum, da bekommen Sie die Seeleneigenschaften parallelisiert mit den entsprechenden Pflanzen.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Da ist Prinzip darin! Da wird nicht in beliebiger Weise das eine mit dem anderen parallelisiert, wie man es gerade aufliest. Da ist Prinzip darinnen, Gestaltung! Das muß darin sein! Sie bekommen das ganze Pflanzenreich heraus, mit Ausnahme desjenigen, was in der Pflanze entsteht, wenn die Blüte Frucht bringt. Sie machen das Kind aufmerksam, daß aber die höheren Pflanzen aus ihren Blüten Früchte hervorbringen: «Das kann man mit eurer Seele erst vergleichen, wenn ihr aus der Schule herausgekommen seid.» - Alles, was bis zur Blüte geht, kann man nur vergleichen mit dem, was bis zur Geschlechtsreife geht. Den Befruchtungsvorgang, den läßt man draußen für Kinder, den kann man darin nicht haben.

Nun sage ich noch etwa: «Seht, liebe Kinder, wie ihr ganz klein waret, da habt ihr doch eigentlich nur so etwas wie eine schlafende Seele gehabt.» - Nun, je nachdem es ist, erinnert man das Kind daran:

«Nun, sieh mal, woran hast du denn deine Hauptfreude gehabt als kleines Kind? Du hast es jetzt vergessen, weil du es verschlafen hast, aber du siehst es jetzt beim Annschen oder Mariechen, bei deinem kleinen Schwesterchen. Woran hat denn das die größte Freude? Zuerst am Schnuller oder der Milchflasche. Nicht wahr, da hat auch die Seele noch die größte Freude am Schnuller oder an der Milchflasche. Dann kommt erst die Zeit bei dem größeren Brüderchen oder Schwesterchen, wo man nicht bloß Freude an der Milchflasche hat, wo man Freude hat, wenn man spielen darf. - Ja, sieh, da habe ich dir zuerst gesprochen von den Pilzen, von den Algen, von den Moosen. Die haben fast alles, was sie haben, von der Erde. Wir müssen in den Wald gehen, wenn wir sie kennenlernen wollen. Da wachsen sie, wo es feucht ist, wo es

#SE295-128

schattig ist. Die getrauen sich nicht recht heraus in die Sonne. Das ist so, wie deine Seele war, als du dich noch nicht herausgetrautest zum Spielen, sondern mit Milch und Saugflasche dich vergnügtest. Bei dem, was die andere Pflanzenwelt ist, da ist es so, daß Blätter und Blüten sich entwickeln, wenn die Pflanze nun nicht mehr bloß das hat, was sie von der Erde, vorn schattigen Wald hat, sondern wenn sie an die Sonne, an Luft und Licht herauskommt. Das sind die seelischen Eigenschaften, die an Licht und Luft gedeihen.» - So zeige man dem Kinde den Unterschied zwischen dem, was unten wie der Pilz oder wie Wurzeln lebt und das braucht, was unten Wässeriges, Erde und Schatten ist, und dem, was Luft und Licht braucht wie Blüten und Blätter. - «Daher sind auch diejenigen Pflanzen, die Blüten und Blätter tragen, weil sie Luft und Licht lieben, die sogenannten Pflanzen, wie du, wenn du fünf oder sechs Jahre alt bist, das höhere Alter hast als damals mit dem Schnuller.»

Wenn man immer mehr und mehr herüber- und hinüberlenkt die Gedanken von den seelischen Eigenschaften, wie sie sich entwickeln im kindlichen Alter, zu den Pflanzen, dann bekommt man die Möglichkeit, alles in entsprechender Weise einzuteilen. Daher kann man sagen:

Säuglings-Seelen freuden: Pilze, Schwämme

Erste kindliche Seelenfreuden,

Seelenschmerzen und Affekte: Algen, Moose

Erlebnisse an der Entstehung

des Selbstbewußtseins: Farne

Erlebnisse im späteren Zeitalter bis zur Schule, mit vier bis fünf

Jahren: Gymnospermen, Nadelhölzer

Erste Schulerlebnisse' siebentes, achttes, neuntes Jahr bis zum

elften Jahr hin: Streifennervige Pflanzen,

Monokotyledonen; Pflanzen mit einfacher Blütenhülle

#SE295-129

Erlebnisse der Elfjährigen: Einfache Dikotyledonen

Schulerlebnisse vom zwölften

bis fünfzehnten Jahr: Netznervige Pflanzen, Dikoty-

ledonen; Pflanzen, die einen

grünen Kelch und farbige Blu-

menblätter haben,

«also Erlebnisse an dem, wofür ihr jetzt noch zu dumm seid, was ihr jetzt noch nicht wißt, was ihr erst werdet mit dem dreizehnten, vierzehnten Jahr: an dem, wo ein grüner Kelch ist und eine farbige Blüte. Freut euch! Ihr werdet einmal so reich in eurer Seele sein, daß ihr gleicht der Rose mit farbigem Blumenblatt und grünem Kelchblatt. Das ist etwas, was erst wird, aber freut euch! Das ist schön, wenn man sich freuen kann auf das, was man erst wird.» - Freude machen auf die Zukunft! Daß man Freude damit macht, darauf kommt es an.

Also die aufeinanderfolgenden seelischen Eigenschaften bis zur Geschlechtsreife hin kann man mit dem Pflanzenreiche vergleichen. Dann geht der Vergleich nicht mehr weiter, weil da das Kind den Astralleib entwickelt, den die Pflanze nicht mehr hat. Aber wenn die Pflanze über sich selbst hinaustreibt bis in die Befruchtung hinein, so kann man das mit seelischen Eigenschaften des sechzehnten, siebzehnten Jahres vergleichen. Man braucht aber gar nicht auf den Befruchtungsvorgang aufmerksam zu machen, sondern auf den Wachstumsvorgang, weil das der Realität entspricht. Dem Befruchtungsvorgang bringen die Kinder kein Verständnis entgegen, aber dem Wachstumsvorgang, weil er sich vergleichen läßt mit dem Wachstumsvorgang der Seele. So wie die Seele des Kindes sich unterscheidet in den verschiedenen Lebensjahren, so unterscheiden sich die Pflanzen von den Pilzen bis zum Hahnenfuß, der gewöhnlich zu den Höchstentwickelten, zu den Ranunkulazeen, gerechnet wird. Es ist wirklich so, wenn die gelben Hahnenfüße im Frühling herauskommen auf den saftigen Wiesen, so erinnert das an die seelische Verfassung, an die seelische Stimmung vierzehn-, fünfzehnjähriger Knaben und Mädchen.

Wird einmal ein wirklich systematisierender Botaniker so vorgehen, so wird er auch ein Pflanzensystem herausbekommen, das den Tatsachen

#SE295-130

entspricht. Aber den Kindern kann man wirklich die ganze äußere Pflanzenwelt als ein Bild der sich entwickelnden Kinderseele vorführen. Da kann man ungeheuer viel tun.

Man soll nicht in dieser vereinzelter Art, wie die alten Phrenologen es haben, unterscheiden, sondern man soll einen Gesichtspunkt, der durchführbar ist, drinnen haben. Da werden Sie finden, daß es nicht ganz richtig ist, einfach ohne weiteres alles Wurzelhafte mit dem Denken in eins zu beziehen. Beim Kinde ist ja das Geistige im Kopfe noch schlafend. Also nicht das Denken im Allgemeinen,

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

sondern das kindlich Denkende, das noch schläft, ist nach dem Wurzelhaften hin zu orientieren. So bekommen Sie von dem schlafenden Denken in den Pilzen sowohl wie in dem Kinde ein Bild, wie das kindlich Denkerische, das noch schläft, mehr nach dem Wurzelhaften hin gerichtet ist.

Rudolf Steiner stellt dann folgende Aufgaben:

Erstens: Sich eine zusammenfassende Gestaltung der bisherigen Pflanzengeschichte zurechtlegen.

Zweitens: Geographische Behandlung der Niederrheingegend, etwa von der Lahn an, in der Art, wie ich heute über den Geographieunterricht gesprochen habe: Gebirge. Flüsse, Städte, Kulturelles, Wirtschaftliches.

Drittens: Dasselbe für die Gegend des Mississippi.

Viertens: Wie unterrichtet man am besten über Flächenberechnung und Umfangberechnung von Flächen?

ZWÖLFTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 3. September 1919

#TX

Sprechübungen:

Ketzerkrächzer petzten jetzt kläglich

Letztlich plötzlich leicht skeptisch

Rudolf Steiner: Erst dann sind die Dinge richtig, wenn man sie auswendig herschnurren kann. Bewußt jede Silbe sprechen!

Nur renn nimmer reuig

Gierig grinsend

Knoten knipsend

Pfänder knüpfend

Aus «Wir fanden einen Pfad» von Christian Morgenstern:

Wer vorn Ziel nicht weiß,

Kann den Weg nicht haben,

Wird im selben Kreis

All sein Leben traben;

Kommt am Ende hin,

Wo er hergerückt,

Hat der Menge Sinn

Nur noch mehr zerstückt.

Wer vom Ziel nichts kennt,

Kann's doch heut erfahren;

Wenn es ihn nur brennt

Nach dem Göttlich-Wahren;

Wenn in Eitelkeit

Er nicht ganz versunken

Und vorn Wein der Zeit

Nicht bis oben trunken.

#SE295-132

Rudolf Steiner: Die Nuancen, in denen die Strophen gelesen werden müssen, werden wir erst morgen nach Vorlesung der dritten Strophe erkennen können.

Einige Kursteilnehmer geben die als Aufgabe gestellte zusammenfassende Darstellung der bisher besprochenen Pflanzengeschichte.

Rudolf Steiner: Möglichst viele Beispiele geben! - Der Metamorphosegedanke und der Gedanke des Keimens ist für die Kinder unter vierzehn Jahren, besonders für Kinder von neun bis elf Jahren noch nicht verständlich.

Da ist noch etwas zu bemerken, was sehr wichtig ist. Sie haben ganz gewiß verfolgt, daß in der neueren Zeit von allen Seiten her die Frage erörtert worden ist über die sogenannte sexuelle Aufklärung der Kinder. Nun ist ja dabei alles mögliche pro und kontra angegeben worden. In der Hauptsache ergeben sich drei Fragen.

Es ist in Betracht zu ziehen: Wer soll die sexuelle Aufklärung geben? Wer sich im Ernst mit aller Verantwortung des Erziehers in die Schule hineindenkt, der wird bald merken, daß es außerordentlich schwer ist, diese Aufgabe zu übernehmen. Ich glaube, Sie würden alle nicht gern zwölf- bis vierzehnjährigen Rangen und Ranginnen sexuelle Aufklärung geben.

Zweitens handelt es sich darum: Wie soll man die Aufklärung geben? Auch das ist nicht so ganz leicht, wie man zu Werke gehen soll.

Drittens handelt es sich darum: Wo soll man sie gehen? Wo soll man sie anbringen? Beim naturwissenschaftlichen Unterricht und so weiter?

Wenn man den Unterricht nach richtigen pädagogisch-didaktischen Grundsätzen erteilen würde, so würde die Sache sich ganz von selbst ergeben. Wenn Sie so vorgehen, daß Sie den Kindern den Wachstums-vorgang in Zusammenhang mit Licht, Luft, Wasser, Erde und so weiter erklären, dann nimmt das Kind solche Begriffe auf, daß Sie langsam bei den Pflanzen übergehen können zum Befruchtungsvorgang, und dann bei den Tieren und beim Menschen. Aber Sie müßten im großen die Sache betrachten, die Pflanzen entstehen lassen an Licht, Wasser, Erde, kurz, jene Vorstellungen vorbereiten, die überhaupt den komplizierten Wachstums- und Befruchtungsvorgang vorstellungsgemäß beim

#SE295-133

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Kinde veranlassen. Daß so viel geschwätzt wurde über die sexuelle Aufklärung, ist ein Beweis dafür, daß die Methoden des Unterrichtes heute nicht in Ordnung sind, sonst würde man die Elemente schon ganz früh geschaffen haben aus solchen keuschen, reinen Vorstellungen heraus wie den Erklärungen des Wachstumsvorganges im Zusammenhang mit Licht, Luft, Wasser und so weiter.

M. macht geographische Ausführungen über Gegenden am mittleren und unteren Rhein

Rudolf Steiner: Beim Kartenzeichnen sollte man die Gebirge braun, die Flüsse blau zeichnen. Den Fluß sollte man immer seinem Lauf gemäß vom Ursprung an zeichnen, nie von der Mündung aus. Eine Karte für die Bodenverhältnisse und die Naturgrundlage, Kohle, Eisen, Gold' Silber; dann eine zweite für die Städte, die Industrie und so weiter.

Ich mache darauf aufmerksam, daß es wichtig ist, eine Auswahl zu treffen und so zu gliedern, daß man öfter einmal zurückkommt auf dieses Gebiet. Auch ist die Art des Vortrages da recht wichtig. Versuchen Sie, sich recht in den Stoff hineinzulegen, so daß das Kind immer das Gefühl hat, man schildert, sich absolut hineinlebend, wenn man Industrie schildert, immer so, als wenn man selber dort arbeitete. Beim Bergbau wieder so und so weiter. Möglichst lebendig! Je lebendiger man schildert, um so mehr arbeiten die Kinder da mit.

T. entwickelt die Flächenberechnung, ausgehend vom Quadrat und übergehend zum Rechteck, Parallelogramm, Trapez, Dreieck.

Rudolf Steiner: Es ist schwierig, dem Kinde beizubringen, was ein Winkel wirklich ist. Könnten Sie eine Methode bringen, um dem Kinde das zu zeigen? Vielleicht erinnern Sie sich, wie schwer es Ihnen geworden ist, das zu unterscheiden, ganz abgesehen davon, daß es Herrschaften hier geben könnte, die noch nicht wissen, was ein Winkel wirklich ist.

Auf diese Weise werden Sie dem Kinde beibringen, was ein großer und ein kleiner Winkel ist, indem Sie zuerst Winkel zeichnen, wobei Sie die Schenkel einmal groß, einmal klein machen. Welcher Winkel ist größer? - Sie sind beide gleich groß!

#SE295-134

#Bild s. 134

einem großen, das zweite Mal unter einem kleinen Winkel gelaufen sind. Wenn sie unter einem kleinen Winkel gelaufen sind, so sind ihre Wege näher beieinander; wenn unter einem großen, sind sie weiter auseinander. Auch beim Ellbogen läßt sich das zeigen.

Es ist gut, daß schon vorher eine Vorstellung vom großen und kleinen Winkel da ist, ehe man beginnt, durch den Kreis den Winkel zu messen.

T. spricht weiter über die Verwandlung eines Parallelogramms in ein Rechteck, um klarzumachen, daß die Fläche gleich Grundlinie mal Höhe ist.

Rudolf Steiner: Man kann schon so vorgehen. Aber wenn Sie die ganze Überlegung bis morgen noch einmal auf einen etwas anderen Boden bringen, so würde sich vielleicht doch empfehlen, darüber nachzudenken, ob man nicht den Begriff der Fläche als solcher und den der Größe der Fläche dem Kinde auf irgendeine Weise rationell beibringen könnte. Das Kind kennt die Figur des Quadrates, und Sie wollen jetzt dem Kinde beibringen, daß das eine Fläche ist und daß die Fläche größer und kleiner sein könnte.

#SE295-135

Zweitens: Denken Sie bis morgen nach, wie Sie den Kindern Aufgaben stellen würden, wo sie das Rechnen, ohne Zahlen zu schreiben, ausführen könnten, was man sonst immer Kopfrechnen genannt hat.

Denken Sie einmal, Sie würden dem Kinde die Aufgabe stellen: Von irgendwo geht ein Bote ab, der macht so und so viele Meilen, und weit hinterher geht ein anderer Bote ab, der geht nicht, sondern der fährt mit dem Fahrrad, der macht so und so viele Meilen. Wann hat der Bote mit dem Fahrrad den gehenden Boten eingeholt? Dieses ist so zu behandeln, daß die Kinder eine gewisse Geistesgegenwart entwickeln im Ergreifen von Situationen und im Überblicken von Situationen.

DREIZEHENTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 4. September 1919

#TX

Sprechübungen:

Klipp plapp plick glick

Klingt Klapperrichtig

Knatternd trappend

Rossegetrippel

Rudolf Steiner: Auswendig üben!

Aus «Wir fanden einen Pfad» von Christian Morgenstern:

Wer vom Ziel nicht weiß,
Kann den Weg nicht haben,
Wird im selben Kreis
All sein Leben traben;
Kommt am Ende hin,
Wo er hergerückt,
Hat der Menge Sinn
Nur noch mehr zerstückt.
Wer vom Ziel nichts kennt,
Kann's doch heut erfahren;
Wenn es ihn nur brennt
Nach dem Göttlich-Wahren;
Wenn in Eitelkeit

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Er nicht ganz versunken
Und vom Wein der Zeit
Nicht bis oben trunken.
Denn zu fragen ist
Nach den stillen Dingen,
#SE295-137
Und zu wagen ist,
Will man Licht erringen;
Wer nicht suchen kann,
Wie nur je ein Freier,
Bleibt im Trugesbann
Siebenfacher Schleier.

T. versucht, den Begriff der Fläche für neunjährige Kinder anschaulich zu gestalten. (Quadrate zum Messen von anderen, größeren quadratischen Flächen ausschneiden lassen, Schablonieren.)

Rudolf Steiner: Es ist gut begreiflich zu machen, daß dann, wenn man 3 Meter als Länge einer Quadratseite hat, die Fläche 9 Quadratmeter ist, aber damit bleiben wir immer in der Sphäre, welche aus solchen anschaulichen Stücken etwas zusammensetzt, und es wird trotzdem sehr schwierig sein, da eine richtige Vorstellung der Fläche hervorzurufen.

Gemeint habe ich: Wie geht man richtig vor, und in welches Lebens-alter kann solch ein Vorgehen fallen, um tatsächlich herauszubekommen, daß die Fläche Fläche ist und Fläche wird, wenn man die Länge mit der Breite multipliziert? Wie kommt man dazu, diesen Begriff der Fläche beim Kinde hervorzurufen? - Das hängt davon ab, wo man hineinfallen läßt diesen Unterricht über die Flächen. Da muß gesagt werden: Es ist nicht gut, den Unterricht über die Flächen dorthin fallen zu lassen, wo man die Buchstabenrechnung noch nicht durchgenommen hat. Wir können den Unterricht über die Fläche rationell erst vornehmen, wenn wir schon vorgenommen haben die Buchstabenrechnung. So ist die Antwort: Wir warten mit dem Flächenunterricht, bis wir die Buchstabenrechnung vorgenommen haben.

Und nun weiter die Frage: Wie bringen Sie es dahin, daß Sie mit den Kindern übergehen von der gewöhnlichen Zifferrechnung zur Buchstabenrechnung? Ich will Sie darauf leiten, und dann führen Sie es weiter aus. Sie müssen, ehe Sie zur Buchstabenrechnung übergehen, doch schon mit den Kindern durchgemacht haben die Zinsrechnungen:

Zinsen sind gleich Kapital mal Prozent, mal Zeit, dividiert durch 100

#SE295-138

$$\text{Zinsen} = (\text{Kapital} * \text{Prozent} * \text{Zeit}) / 100$$

Kürzt man auf die Anfangsbuchstaben ab, so kann man schreiben:

$$Z = (K * P * T) / 100$$

T = tempus, lateinisch = Zeit. ist die gebräuchlichste Abkürzung für Zeit.

Sie gehen, indem Sie zu dieser Formel kommen, von gewöhnlichen Zahlen aus, und das Kind begreift verhältnismäßig leicht, was das Kapital ist, welches die Prozente sind, welches die Zeit ist und so weiter.

Also diesen Vorgang werden Sie dem Kinde klarzumachen versuchen und sich überzeugen, daß die Kinder in ihrer Mehrheit die Sache begriffen haben. Und von da würden Sie zur obigen Form übergehen und immer darauf sehen, daß Regel hineinkommt.

K ist = Kapital; P ist = Prozent; T ist = Zeit (Tempus); Z ist = Zinsen. Dann ist das oben Angegebene eine Formel, die ich mir bloß als Grundformel merke. Dadurch habe ich schon den ersten Schritt gemacht vom Übergang zur Buchstabenrechnung. Wenn das Kind nun diese Formel hat, so braucht es nur die Zahl einzusetzen in diese Formel, und es muß immer das Richtige herauskommen. Haben Sie die dann daraus abgeleitete Formel:

$$K = (Z * 100) / (T * P)$$

so können Sie sich mnemotechnisch merken, daß Sie die drei Buchstaben K, P, T beliebig miteinander vertauschen können, so daß sich noch folgende Möglichkeiten ergeben:

$$T = (Z * 100) / (K * P) \quad P = (Z * 100) / (K * T)$$

Auf diese Weise haben wir dem Kinde Kapitalrechnung beigebracht, und jetzt können wir übergehen zum Buchstabenrechnen. Sie können ruhig sagen: «Wir haben gelernt, eine Summe 25 war gleich 8 mehr 7

#SE295-139

mehr 5 mehr 5, $25 = 8 + 7 + 5 + 5$.» Nicht wahr, das hat das Kind einmal begriffen. Jetzt, nachdem Sie ihm das auseinandergesetzt haben, können Sie ihm sagen: «Da (statt 25) kann aber auch eine andere Summe stehen, und da (statt 8, 7, 5, 5) können andere Zahlen stehen, so daß wir auch sagen können, da stünde Zahl. Also stünde da zum Beispiel: 5, eine Summe. Und da stünde: $a + b + c + c$. Aber, wenn da c stünde anstelle der ersten 5, so muß es auch anstelle der zweiten 5 stehen. Gerade so, wie ich anstelle von beliebigem Kapital K einsetze, setze ich an dieser Stelle den Buchstaben c ein.»

Nachdem Sie in einem konkreten Fall den Übergang von der Zahl zum Buchstaben gezeigt haben, dann können Sie nun auch den Begriff des Multiplizierens entwickeln, und aus diesem konkreten 9.9 können Sie entwickeln a . a. Oder Sie können aus a 2 entwickeln a . b und so weiter. Also das würde der Weg sein, aus diesen Zahlenrechnungen überzugehen zur Buchstabenrechnung. Und aus dieser zur Flächenberechnung, a . a = a².

Aufgabe für morgen: Zinsenrechnung, recht geistreich einleuchtend entwickeln für Kinder im elften, zwölften Jahr mit dem, was dazugehört, mit der Umkehrung: Prozent-, Zeit-, Kapitalrechnung. - Dann von da aus entwickeln, wie man beleuchtet Diskontrechnung. Dann wie man dem Kinde beibringt Rabatt- und Emballagerechnung, und wie man ihm beibringt den Begriff und die Berechnung eines Wechsels. Das gehört hinein in das zwölfte und dreizehnte Jahr, so daß es für das ganze Leben bleibt; sonst wird es später immer

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

wieder vergessen. Man kann es ja in einfacher Weise nehmen, aber da hinein gehört es. Wenn jemand dieses ordentlich kann, dann kann er die Methodik des ganzen Rechnens. Zinseszinsrechnung gehört nicht in diese Jahre hinein.

Also organisch übergehen in die Buchstabenrechnung bis zum Multiplizieren und von da in die Flächenberechnung.

Nun würde ich bitten, daß wir auf die anderen Fragen von gestern eingehen. Denn auch da ist wichtig, daß Sie die Kinder durch Rechnungstellen zur Geistesgegenwart anregen.

G. schlägt die Errichtung eines kleinen Verkaufstandes vor mit Früchten, Gemüse, Kartoffeln und so weiter, wobei die Kinder selbständig einkaufen, verkaufen, bezahlen, Geld herausgeben, überhaupt selbständig alles berechnen müssen.

#SE295-140

Rudolf Steiner: Dieses Kaufmannsprinzip ist ganz gut für die zweite Klasse. Und es ist gut, darauf zu bestehen, daß derjenige, dem man eine Rechnung gegeben hat, sie auch wirklich selbst löst, und daß man keinen anderen für ihn eintreten läßt. Immer das Interesse aller wachhalten!

Es wird über das Kopfrechnen gesprochen; über das Rechnen, ohne zu schreiben

Rudolf Steiner erzählt, daß Gauß als sechsjähriger Knabe einmal zu folgender Lösung gekommen sei: Gestellt war die Aufgabe, die Zahlen von 1 bis 100 zu addieren. Gauß überlegte sich, daß es vorteilhafter und einfacher sei, um schnell zu dem Resultat zu kommen, die gleichen Zahlen nochmals zu nehmen, sie aber so zu der ersten Reihe von 1 bis 100 anzuordnen, daß man sich die erste Reihe wie gewöhnlich von links nach recht geschrieben 1, 2, 3, 4, 5... 100 vorstellen könne, darunter aber dann in umgekehrter Anordnung die zweite Reihe 100, 99, 98, 97, 96... 1, so daß zu stehen kommen unter die 1 die 100, unter die 2 die 99, unter die 3 die 98. Dann ergäben jedesmal die beiden untereinanderstehenden Zahlen addiert die Summe 101. Die Summe müsse hundertmal genommen werden, ergibt 10100, und müsse dann nur noch - weil man darin ja zweimal die Zahlen von 1 bis 100 addiert hat, einmal vorwärts, einmal rückwärts - halbiert werden, ergibt 5050. So löste Gauß zum nicht geringen Erstaunen seines Lehrers damals im Kopf diese gestellte Aufgabe.

T. führt unter anderen zwei Arten von Aufgaben an: 1. Zeit- und Strecken-berechnung, wenn Lokomotiven mit verschieden großem Radumfang gegeben sind; 2. Aufgaben mit Voll- und Auslaufenlassen von Gefäßen mit verschieden weiter Ausflußröhre.

Rudolf Steiner: Beim Ausdenken von Rechenaufgaben kann man Phantasie verwenden. Man kann Geistesgegenwart erzeugen durch Bewegungs-aufgaben. Sie können mit dem gestrigen Beispiel zur Praxis übergehen, wenn Sie sagen: Ich habe einen Eilboten fortgeschickt mit einem Botenbrief. Der Brief ist gegenstandslos geworden. Ich muß einen anderen Boten fortschicken. Wie schnell muß der weiterkommen, um noch vorher anzukommen, ehe der Brief sein Unheil angerichtet hat?

#SE295-141

Wenigstens annähernd soll das Kind das berechnen können, das ist ganz gut.

Ein Teilnehmer weist auf Fehlerrechnungen hin.

Rudolf Steiner: Solche Fehlerrechnungen sind überhaupt sehr üblich. Es ist üblich, daß man gleich die Fehler miteinrechnet. Nun, in einem Punkte wird heute eine solche Fehlerrechnung gemacht und wird einmal korrigiert werden müssen. Als Kopernikus sein «Kopernikanisches System» aufgestellt hat, stellte er drei Lehrsätze auf. Würde man alle drei benützen, um den Weg der Erde durch den Weltenraum zu skizzieren, so würde man eine ganz andere Bewegung bekommen, als sie jetzt von unseren Astronomen angenommen und auf unseren Schulen gelehrt wird. Diese elliptische Bewegung wird nur dadurch möglich, daß man den dritten Lehrsatz unberücksichtigt läßt. Wenn der Astronom sein Fernrohr hinausrichtet, so stimmen die Dinge nicht. Zu diesem Zweck setzt man auch Fehler in Rechnung; durch die Besselschen Gleichungen werden jedes Jahr Fehler eingesetzt für das, was in der Wirklichkeit nicht stimmt. Die Besselschen Fehlergleichungen, in denen steckt der dritte Satz des Kopernikus.

Methodisch muß man so verfahren, daß man das Kind nicht bloß beschäftigt mit ausgedachten Beispielen, sondern daß man zu praktischen Beispielen aus dem Leben kommt. Man muß alles ins Praktische auslaufen lassen. Dabei kann man immer durch Folgendes das Vorhergehende befruchten lassen und umgekehrt.

In was würden Sie alle diese Bewegungsberechnungen, das Auslaufen von Flüssigkeiten durch kleine Löcher langsam, durch große schnell, die Kreisbewegungsaufgaben an Maschinen mit verschieden großen Rädern - in was würden Sie das auslaufen lassen?

Sie würden am besten dazu übergehen, den Kindern die Uhr zu erklären in ihren verschiedenen Gestalten, als Pendeluhr, Taschenuhr und so weiter.

Aufgaben für morgen:

Erstens: ein geschichtliches Thema zu behandeln nach dem früher gegebenen Musterbeispiel, kulturgeschichtlich.

#SE295-142

Zweitens: Behandlung von irgend etwas aus der allgemeinen Natur, Auf- und Untergang der Sonne, Jahreszeiten oder dergleichen, das Ihnen naheliegt, etwas aus dem Weltgebäude. Es kommt darauf an, die Unterrichtsmethode geltend zu machen.

Drittens: Über die Prinzipien des Musikalischen im allerersten Schuljahr.

Viertens: Wie ist Poetisches zu gestalten im Englischen und Französischen? Wie ist den Kindern beizubringen das Empfinden des Poetischen in der englischen, der französischen Sprache?

Fünftens: Wie ist es möglich, dem Kinde beizubringen den Begriff der Ellipse, der Hyperbel, des Kreises, der Lemniskate und den Begriff des geometrischen Ortes? - Das alles ist den Kindern beizubringen. unmittelbar bevor sie die Schuhe verhassten.

VIERZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG

Stuttgart, 5. September 1919

#TX

U. entwickelt die Prinzipien des musikalischen Unterrichts im ersten und zweiten Schuljahr.

Rudolf Steiner: Man sollte nicht versäumen, das Objektive, vom Menschen Abgesonderte, das Instrument, auch hören zu lassen. Immer muß darauf gesehen werden, daß das Kind ziemlich lange vor dem neunten Jahre, in der zweiten Hälfte des zweiten Schuljahres, an das Soloinstrument herankommt, so daß das Klavier sich später anschließen würde für diejenigen, die dafür in Betracht kommen. Das ist ja das Wesentliche, daß wir auf diesem Gebiete richtig anfangen.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

T. gibt eine Fortsetzung der Zinsrechnung mit Übergang zur Buchstabenrechnung. Wenn E = Endkapital, A = Anfangskapital, Z = Zins, P = Prozentsatz, T = Zeit

ist, so ist $E = A + Z$. Da ferner $Z = (A \cdot P \cdot T) / 100$ so wird $E = A + (A \cdot P \cdot T) / 100$

Rudolf Steiner: In dieser Form kann man ja heute nie ein Kapital anlegen. Diese Form hat nur dann einen Realitätswert, wenn T gleich oder kleiner als ein Jahr ist. Denn in der Realität sind zwei Fälle gegeben: entweder man hebt die Zinsen jährlich ab, dann verbleibt immer das gleiche Anfangskapital, oder man läßt die Zinsen beim Kapital, dann braucht man die Zinseszinsrechnung. Läßt man T weg, das heißt, rechnet man für ein Jahr, dann ist es real. Es ist notwendig, den Kindern die Realität zu geben.

Es wird gut sein, stramm darauf hinzuwirken, daß der Übergang in die Buchstabenrechnung auch wirklich gemacht wird. Zunächst wird man den Übergang entwickeln von der Addition in die Multiplikation, dann von der Subtraktion in die Division.

Rudolf Steiner erläutert dann den Übergang vom Zahlenrechnen zum Buchstabenrechnen an nachfolgendem Beispiel. Man schreibt zunächst eine Summe von Zahlen hin, in welcher die Addenden alle ungleich sind:

$$20 = 7 + 5 + 6 + 2$$

#SE295-144

Es können auch einzelne Addenden gleich sein:

$$25 = 5 + 5 + 9 + 6$$

Und es können alle Addenden gleich sein:

$$18 = 6 + 6 + 6$$

Geht man nun in der gestern bereits geschilderten Weise dazu über, die Zahlen durch Buchstaben zu ersetzen, so habe ich einmal die Summe $S_1 = a + a + a$, das sind drei a , dreimal $a = 3 \cdot a$;

dann $S_2 = a + a + a + a + a$, fünfmal $a = 5 \cdot a$;

dann $S_3 = a + a + a + a + a + a + a$, siebenmal $a = 7 \cdot a$ und so weiter.

Ich mache das immerzu, kann es neunmal, einundzwanzigmal, fünfundzwanzigmal machen. Ich mache es m -mal:

$$S_m = a + a + a + a + \dots \text{ } m\text{-mal} = m \cdot a.$$

So bekomme ich aus der Unbestimmtheit der Anzahl der Addenden den einen Faktor, während der Addend selbst der andere Faktor ist. Auf diese Weise läßt sich leicht aus der Addition die Multiplikation entwickeln und begreifen. So macht man den Übergang von bestimmten Zahlen zu algebraischen Größen, zu $a \cdot a = a^2$, $a \cdot a \cdot a = a^3$.

Ebenso kann man aus der Subtraktion die Division ableiten.

Wenn wir b wegnehmen von einer sehr großen Zahl a , dann bekommen wir den Rest

$$r = a - b$$

Nehmen wir nochmals b weg, so erhalten wir den Rest r , $= a - b - b = a - 2b$

Ein drittes Mal b weggenommen, ergibt

$$r = a - b - b - b = a - 3b \text{ und so weiter.}$$

Wir können dies so lange machen, bis von der Zahl a kein Rest mehr übrig bleibt, können es n -mal machen:

$$rn = a - b - b - b - \dots \text{ } n\text{-mal} = a - nb.$$

Wenn dann kein Rest mehr bleibt, das heißt, der letzte Rest gleich 0 ist, so ist

$$0 = a - nb$$

#SE295-145

Dann ist a ganz aufgeteilt, weil ja kein Rest bleibt, $a = nb$. Ich habe n -mal das b weggenommen, habe das a in lauter b aufgeteilt, $a/b = n$ da ist eben das a ganz aufgezehrt. Ich habe gefunden, daß ich das n -mal machen kann und bin damit übergegangen von der Subtraktion zur Division.

Man kann somit sagen: Es ist die Multiplikation ein besonderer Fall der Addition, die Division ein besonderer Fall der Subtraktion, nur daß man eben nicht nur einmal, sondern wiederholt hinzufügt, beziehungsweise wegnimmt.

Es kommt die Rede auf negative und imaginäre Zahlen.

Rudolf Steiner: Eine negative Zahl ist ein Subtrahend, zu dem kein Minuend mehr da ist; eine Aufforderung zu einer Operation, zu der kein Stoff mehr da ist, die nicht ausgeführt werden kann. - Eugen Düh-ring wies die imaginären Zahlen als Unsinn zurück und sagte von der Gaußschen Definition des Imaginären, sie sei eine Eselei, keine Realität, ein ausspintisiertes Zeug.

Also man entwickelt immer das Multiplizieren aus der Addition, und dann das Potenzieren aus der Multiplikation. Und weiter das Dividieren aus der Subtraktion, das Radizieren aus der Division.

addieren subtrahieren

multiplizieren dividieren

potenzieren radizieren

Erst nach Beginn der Buchstabenrechnung, vom elften bis zwölften Jahre ab, geht man zum Potenzieren und Radizieren über, weil beim Radizieren das Potenzieren eines algebraischen Polynoms eine Rolle spielt.

In diesem Zusammenhang ist weiter durchzunehmen: Brutto-, Netto-, Tara-, Emballagerechnung.

Es wird eine Frage gestellt, die Benützung von Formeln betreffend.

Rudolf Steiner: Nun handelt es sich aber darum, ob Sie lieber sehr häufig die Formel nicht benützen, sondern immer wieder den Gedankengang

#SE295-146

machen wollen - wobei Sie ja allerdings Sprachkultur treiben können, das ist ja richtig -, oder aber, ob Sie nicht doch zur Formel übergehen wollen. Wenn Sie es taktvoll machen, daß die Formel gut verstanden wird, ist das auch recht nützlich, um bis zu einem gewissen Grade Sprachkultur daran zu üben.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Aber von einem gewissen Zeitpunkt an ist es auch gut, die Formel zu etwas Gefühltem beim Kinde zu machen. Die Formel zu etwas zu machen, was inneres Leben hat, so daß zum Beispiel wenn bei

$$Z = (K * P * T) / 100$$

das T größer wird, das Kind ein Gefühl von dem Anwachsen des Ganzen dabei bekommt.

Damit würde also gesagt worden sein, was ich an dieser Stelle sagen wollte, daß man die konkreten Zahlen benützen sollte bei einer solchen Gelegenheit wie bei der Zins- und Prozentrechnung, um den Übergang zur Buchstabenrechnung zu finden, und um daran Multiplizieren, Dividieren, Potenzieren, Radizieren zu entwickeln. Das sind ja Dinge, die durchaus mit den Kindern schon gemacht werden müssen.

Nun möchte ich die Frage aufwerfen: Halten Sie es für gut, das Potenzieren und das Wurzelziehen, das Radizieren, schon zu behandeln, bevor Sie Buchstabenrechnung gemacht haben, oder würden Sie es nachher machen?

T.: Potenzieren vorher, Radizieren nachher.

Rudolf Steiner: Also Sie gehen doch aus und sollten auch in Zukunft davon ausgehen, daß Sie möglichst bald, vom elften, zwölften Jahre ab, mit der Buchstabenrechnung beginnen und dann erst zum Potenzieren, Radizieren übergehen. Denn nach der Buchstabenrechnung läßt sich auf sehr einfache und ökonomische Weise quadrieren, kubieren, potenzieren und wurzelziehen mit den Kindern, während man vorher furchtbar viel Zeit darauf verwendet. Sie werden leicht und ökonomisch unterrichten, wenn Sie zuerst die Buchstabenrechnung mit den Kindern besprochen haben.

#SE295-147

E. gibt eine geschichtliche Ausarbeitung für Schüler der letzten Klasse über Städte-gründung und -entwicklung und spricht für die Zeit der Magyarcneinfälle von «Deutschland».

Rudolf Steiner: Ich würde da doch recht achtgeben, daß nicht unbewußt verwurzelte Vorstellungen entstehen. Es gab natürlich damals, zur Zeit Heinrichs, des sogenannten Städtebauers, kein Deutschland. Man muß sich etwa so ausdrücken: Städte am Rhein oder an der Donau, an den Orten, die später deutsch geworden sind. Nicht wahr, vor dem 10. Jahrhundert hat man es ja auch nicht mit Magyaren zu tun; vorher hat man es bei solchen Einfällen mit Hunnen, Avarn zu tun. Vom 10. Jahrhundert an kann man dann schon sagen «Deutschland».

Sehen Sie, ich würde da zum Beispiel - das ist ja eine Aufgabe, die man vornimmt bei den Schülern der letzten Volksschulklassen - den Kindern einen Begriff der Chronologie beizubringen versuchen. Wenn man so sagt «9., 10. Jahrhundert», da wird die Vorstellung zu wenig konkret. Wie würden Sie das machen, daß eine konkrete Vorstellung von der Zeit bei den Kindern entsteht?

Da könnten Sie dem Kinde klarmachen: «Wenn du jetzt so alt bist, wie alt sind deine Mutter, dein Vater? Dann, wie alt sind Großvater und Großmutter?» - Da bringen Sie die ganze Generationenfolge heraus und können dem Kinde klarmachen, daß eine solche von drei Generationen etwa hundert Jahre ausmacht. Also in hundert Jahren wären es drei Generationen. Vor hundert Jahren waren also die Urgroßeltern Kinder. Vor neun Jahrhunderten waren es nicht drei, sondern $9 \cdot 3 = 27$ Generationen. - «Nimm einmal an», sagt man zum Kinde, «du hältst die Hand deines Vaters, der hält die Hand deines Großvaters, der die Hand deines Urgroßvaters und so fort. Wenn sie nun so nebeneinander stünden, der wievielte Mann wäre Heinrich I., der wievielte Mann würde dann den Magyaren etwa um das Jahr 926 gegenüberstehen? Der siebenundzwanzigste Mensch würde das sein.» - Das würde ich dann recht anschaulich darstellen. Nachdem ich so die Kinder konkret zu der Vorstellung gebracht habe, wie lange das her ist, dann würde ich ihnen schildern die Magyarenzüge. Würde ihnen klarmachen, wie die Magyaren damals Mitteleuropa überfielen. Wie die Magyaren hereinbrachen mit einer Wildheit, so daß alles flüchten mußte bis auf die kleinen Kinder

#SE295-148

in den Wiegen, die man auf die Gipfel der Berge tragen mußte. Wie dann die hereinbrechenden Magyaren Dörfer und Wälder verbrannten. Recht anschaulich würde ich den Magyarensturm schildern.

E. schildert weiter, wie Heinrich aus der Erkenntnis heraus, daß er in dem befestigten Goslar den Magyaren habe widerstehen können, den Entschluß zur Gründung befestigter Städte gefaßt habe, und daß es auf diese Weise zu zahlreichen Städtegründungen gekommen sei.

Rudolf Steiner: Könnten Sie diese Darstellung nicht noch einmal kulturhistorisch bringen? Denn das ist etwas monarchisch auffrisierte Geschichtslegende, daß Heinrich diese Städte gegründet habe. Alle diese Städte des 10. Jahrhunderts waren ja in ihrer Grundanlage, in den Märkten, schon da. Sie wurden nur in ihrem Ausbau dadurch gefördert, daß Leute, die in der Nachbarschaft dieser Städte wohnten, sich an-schlossen, um eine leichtere Verteidigungsmöglichkeit zu gewinnen gegen die anstürmenden Magyaren, und so diese Orte stärkten. Es waren mehr wirtschaftliche Gründe, die da wirkten und die zur Städte-bildung führten. Heinrich hat nicht gar viel dazu getan.

Ich würde Sie nur bitten, recht anschaulich das alles zu bringen, recht lebendig zu verfahren, damit die Kinder innerlich anschauliche Bilder bekommen, so daß die Kinder förmlich alles greifen können. Sie müssen die Phantasie in Anspruch nehmen und solche Dinge benützen, wie ich sie Ihnen gezeigt habe bei dem Konkretmachen der Zeit. Man hat tatsächlich nichts davon, zu wissen, in welchem Jahre zum Beispiel die Schlacht bei Zama gewesen ist und so weiter, aber wenn man sich vorstellt, wenn man weiß, daß Karl der Große zum dreißigsten Vorfahren hinaufreicht, wenn man sich durch die Generationen hindurch die Hände reichen würde, dann erhält man dadurch eine anschauliche, konkrete Vorstellung von der Zeit. Da rückt diese Zeit viel näher - ja freilich, sie rückt viel näher! -, wenn man weiß, daß Karl der Große bis zum dreißigsten Vorfahren hinauf zu finden ist.

T.: Wäre es nicht gut, bei solchen Kulturbeschreibungen auch auf das ganz andere Denken und Fühlen der Menschen in diesen Perioden hinzuweisen?

Rudolf Steiner: Ja, darauf habe ich ja immer in meinen Vorträgen und auch sonst hingewiesen. Vor allem auch, daß Sie namentlich den großen Umschwung um das 15. Jahrhundert, das ganz andere Empfinden,

#SE295-149

Fühlen und Denken der Menschen vor und nach dieser Zeit recht anschaulich machen. Zum Beispiel auch schon Lamprecht, den ich aber damit nicht besonders empfehlen will, ist bemüht, ein ganz anderes Denken, Empfinden und Fühlen der Menschen vor dieser Zeitperiode zu konstatieren. - Die Dokumente sind daraufhin noch gar nicht benützt worden.

Wenn Sie sich ein bißchen hineinfinden wollen in die kulturgeschichtliche Betrachtung, so müssen Sie vor allem entwickeln können einen gewissen Spürsinn, und wenn Sie diesen haben für Weiteres und Engeres, was die Autoren erzählen, für Spießigeres und etwas Weiterzigeres, dann können Sie richtigere Vorstellungen gewinnen für Kulturgeschichtliches.

Rudolf Steiner empfiehlt auf eine Anfrage hin zur Anschaffung für die Lehrerbibliothek:

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Buckle, Geschichte der Zivilisation in England. Lecky, Geschichte der Aufklärung in Europa.

An diesen kann man die Methode schulen für die kulturgeschichtlichen Betrachtungen. Von Lamprecht kämen in Frage die älteren Teile, aber es ist vieles schief und subjektiv.

Wenn Sie sich diesen Instinkt für die wirklichen treibenden kulturgeschichtlichen Kräfte nicht angeeignet haben, dann werden Sie Gefahr laufen, mit wahrhaft Wildenbruchscher Blödigkeit, mit Wildenbruchscher Diätantenhaftigkeit zum Beispiel die Kaiser- und Königs-dramen und solche Familienkatzbalgereien wie zwischen Ludwig dem Frommen und seinen Söhnen für wesentliche kulturgeschichtliche Ereignisse zu halten.

Gustav Freytags «Bilder aus der deutschen Vergangenheit» sind ganz gut, aber man darf sich nicht zu sehr beschmieren lassen von dieser Gemütlichkeit einer für Tanten geschriebenen Geschichtsbetrachtung. Wir müssen gerade heute herauskommen aus dem Denk- und Empfindungsstil, der so bei diesen Leuten der Grenzbotenliteratur der Mitte des 19. Jahrhunderts da war, bei Gustav Freytag, Julian Schmidt und so weiter. Lassalle nannte ihn «Schmulian Jüd»; bei Lassalle klang das nicht antisemitisch.

#SE295-150

Es wird gefragt, nach Houston Stewart Chamberlains «Grundlagen des 19. Jahrhunderts».

Rudolf Steiner: Auch bei Chamberlain muß man erst recht einen guten Instinkt entwickeln, denn ein Viertel bei ihm ist geistreich, und drei Viertel ist wüstes, ungesundes Zeug. Es steht sehr viel sehr Gutes bei ihm, aber man muß alles selber übersehen und selber ein Urteil entwickeln. Die kulturgeschichtlichen Schilderungen sind besser bei Buckle und Lecky. Chamberlain ist mehr so ein Smokingträger. Er ist doch ein etwas eitler Herr, der nicht gerade als Autorität zu gelten hat, der aber doch manches richtig bemerkt hat. Es ist ja auch sein Ende kein schönes gewesen, ich meine den Prozeß mit der «Frankfurter Zeitung».

Es werden Kautskys Schriften erwähnt.

Rudolf Steiner: Ja, wenn man in der Regel das Gegenteil von dem annimmt, das er da zeigt. Man bekommt von modernen Sozialisten ein gutes und interessantes Tatsachenmaterial, wenn man sich nicht betäuben läßt von den Theorien, die ihre Schilderungen durchziehen.

Ein eigentümliches Bild bietet auch Mehring, wie er erst in seinem Buch, in seiner Geschichte der Sozialdemokratie, auf die Sozialdemokraten schimpft, so lange er Freisinniger war; dann nachher, als er zu den Sozialdemokraten übergetreten war, ändert er das nur um auf die Freisinnigen.

M. gibt eine Einführung in die Grundbegriffe der mathematischen Geographie für Schüler im dreizehnten Jahr, Beobachtungen am Sonnenaufgang und an der Sonnenbahn.

Rudolf Steiner: Sie können, wenn Sie die Kinder hinausbestellt haben, das später sehr gut in die Zeichnung verwandeln lassen und darauf sehen, daß ein gewisser Parallelismus besteht zwischen der Zeichnung und dem, was die Kinder draußen angesehen haben. Es ist nur ratsam, nicht zuviel auf einmal von diesem Linienhaften zu geben. Es ist sehr wichtig, daß man diese Dinge den Kindern beibringt, aber wenn man zuviel zusammenfaßt, dann bringt man es so weit, daß die Kinder es nicht mehr auffassen. Man kann es einfügen in Geographie und Geometrie. Der ungefähre Abschluß solcher Ausführungen würde sein, daß man den Begriff der Ekliptik und der Koordinaten entwickelt.

#SE295-151

A führt das gleiche Thema, Sonnenaufgang und Sonnenuntergang, für kleinere Kinder aus und versucht, den Gang der Sonne und der Planeten durch eine schematische Zeichnung klarzumachen.

Rudolf Steiner: Nun, es wird diese Auffassung immer mehr an Bedeutung abnehmen, weil das seither Angenommene über diese Bewegungen nicht ganz richtig ist. In Wirklichkeit hat man es zu tun mit einer solchen Bewegung (Rudolf Steiner zeichnet an die Tafel):

#Bild s. 151

Da ist zum Beispiel (1. Stellung) einmal hier die Sonne; da ist Saturn, Jupiter, Mars, und da ist Venus, Merkur, Erde. Nun bewegen sich die alle in der angegebenen Richtung (Schraubenlinie) so hintereinander fort, daß, wenn die Sonne dann da herübergekommen ist (2. Stellung), so ist Saturn, Jupiter, Mars hier, Venus, Merkur und die Erde da. Und jetzt dreht sich die Sonne weiter und geht dahin (3. Stellung). Dadurch wird der Schein hervorgerufen, als wenn sich die Erde um die Sonne drehte. In Wahrheit geht die Sonne voran, und die Erde kriecht immer nach.

#SE295-152

B. gibt eine Darstellung aus der altägyptischen Kultur.

Rudolf Steiner: Vor allem müßte man dazu übergehen, das vorzubringen, was das ganz andere Prinzip der Nachbildung ist. Es besteht bei den alten Ägyptern der Mangel, daß sie unperspektivisch sehen. Es malt der alte Ägypter das Gesicht im Profil und den übrigen Körper en face. Diese Eigentümlichkeit der Auffassung müßte man den Kindern schon beibringen.

Dann müßte man herstellen den Zusammenhang des ägyptischen Zeichnens und Malens mit dem naturgeschichtlichen Prinzip, das sie hatten, daß sie die Menschen mit Tierköpfen machten und so weiter. Schon in alten Zeiten ist die Vergleichung des Menschen mit den Tieren sehr weit getrieben worden. Man könnte dann dem Kinde dasjenige beibringen, was veranlagt ist in jedem menschlichen Kopf und was zum Teil das Kind heute noch sieht. Die Ägypter haben noch diese Verwandtschaft der Menschenphysiognomie mit den Tieren wahrgenommen. Sie waren noch auf dieser kindlichen Stufe der Anschauung.

B. fragt bei der Besprechung der Pyramiden, was man eigentlich den Kindern darüber sagen solle.

Rudolf Steiner: Es ist natürlich außerordentlich wichtig, allmählich zu versuchen, auch für die Kinder das Richtige an die Stelle des Falschen zu setzen. Tatsächlich waren die Pyramiden ja Einweihungsstätten. Und da kommt man ja nun dahin, daß man den Kindern den Begriff des höheren ägyptischen Unterrichts, der zu gleicher Zeit eine Einweihung war, beibringt. Man muß etwas erzählen davon, was da vorgegangen ist. Es sind da religiöse Handlungen ausgeführt worden, wie sie heute in den Kirchen ausgeführt werden, die aber zugleich dazu führten, daß das Weltall erkannt werden konnte. Der alte Ägypter hat eben so gelernt, daß ihm vorgezeigt worden ist in feierlichen Handlungen, was sich im Weltall und in der Menschheitsentwicklung vollzieht. Es war religiöse Übung und Unterricht eines. Es war so, daß Unterricht und religiöse Handlung eigentlich zusammenfielen.

B. beschreibt die Arbeit an den Pyramiden und Obeliskten und sagt, daß man annehmen müsse, daß zum Herbeischaffen, Bearbeiten und Einbauen der riesigen

#SE295-153

Blöcke mehrere Millionen Menschen benötigt sein müßten. Man müsse sich fragen, wie es überhaupt möglich gewesen sei, mit den damaligen technischen Hilfsmitteln die großen, schweren Kalk- und Granitblöcke zu bewegen und aufzuschichten.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Rudolf Steiner: Ja, aber ganz richtige Vorstellungen werden Sie bei den Kindern nur hervorrufen, wenn Sie ihnen sagen, daß, wenn die Menschen mit der heutigen Körperkraft arbeiten würden, man zweieinhalbmal soviel Menschen brauchen würde. Aber in Wahrheit haben die Ägypter ja zweieinhalbmal soviel Körperkräfte gehabt wie unsere heutigen Menschen, wenigstens die, die an den Pyramiden und so weiter gearbeitet haben. Es gab natürlich auch schwächere Menschen.

B. fragt, ob auch auf die Mythologie einzugehen wäre.

Rudolf Steiner: Nicht wahr, wenn man die ägyptische Mythologie nicht in ihrer wahren Gestalt darstellen kann, so muß man sie eben weglassen. Kann man aber die ägyptische Mythologie in der wahren Gestalt darstellen, dann soll man es tun. In der Waldorfschule wird es ganz gut sein, die richtigen Begriffe von der ägyptischen Mythologie, die Sie ja ganz gut kennen, schon den Kindern beizubringen, wenn man überhaupt darauf eingehen will.

K. macht Ausführungen über die Erarbeitung der Begriffe: Geometrischer Ort, Kreis, Ellipse, Hyperbel, Lemniskate. (Das soll am nächsten Tage noch fortgesetzt werden.)

ERSTER LEHRPLANVORTRAG

Stuttgart, 6. September 1919, vormittags

#TX

Meine lieben Freunde, es wäre selbstverständlich noch recht, recht viel auch auf dem Gebiete der allgemeinen Pädagogik vorzubringen, allein in solchen Dingen muß ja alles einen vorläufigen Abschluß finden. Und so wollen wir denn heute vormittag in der Zeit, die uns noch bleibt, das in der allgemeinen Pädagogik und in der Didaktik Betrachtete überführen in eine skizzenhafte Behandlung unseres Lehrzieles für die einzelnen Stufen. Wir haben ja, sowohl durch die allgemein pädagogischen Betrachtungen wie durch die didaktischen Betrachtungen, die notwendigen Gesichtspunkte zu gewinnen versucht, um die Gliederung des Lehrstoffes mit Rücksicht auf die Entwicklung des werdenden Menschen richtig betrachten zu können. Und so werden wir denn immer darauf bedacht sein, daß der Unterricht soviel als möglich zusammengefaßt werden soll in der Art, wie ich es Ihnen gezeigt habe, daß man das Mineralogische in das Geographische hinüberführen kann, daß man in der geistigen Behandlung der Kulturgeschichte durch Völkercharakteristiken Geschichte und Geographie verknüpfen kann. Indem man das immer beachtet, daß man aus einem in das andere überleiten kann, wollen wir, nach den einzelnen Kategorien verteilt, einmal den Unterrichtsstoff, wie wir ihn heranbringen wollen an unsere Zöglinge, durchlaufen.

Da kommt ja zunächst für uns in Betracht, daß wir, wenn wir die Kinder ins erste Schuljahr hereinbekommen, geeignete Stoffe finden zum Vorerzählen und Nacherzählenlassen. An diesem Vorerzählen von Märchen, von Sagen, aber auch von äußerlich-realistischen Wirklichkeiten, und in dem Nacherzählenlassen bilden wir heran das eigentliche Sprechen. Wir bilden heran den Übergang von der Mundart zur gebildeten Umgangssprache. Indem wir darauf sehen, daß das Kind richtig spricht, werden wir auch den Grund legen für richtiges Schreiben.

Wir werden parallel gehen lassen diesem Vor- und Nacherzählen die Einführung des Kindes in eine gewisse bildnerische Formensprache.

#SE295-155

Wir lassen das Kind einfache, runde, eckige Formen, rein um der Formen willen, zeichnen, nicht, wie gesagt, um der Nachahmung eines Äußeren willen, sondern rein um der Formen willen. Und wir scheuen uns nicht, mit diesem Zeichnen einfaches Malerisches zu verbinden, indem wir die Farben nebeneinanderstellen; so nebeneinanderstellen, daß das Kind eine Empfindung bekommt, was es heißt, Rot neben Grün zu stellen, Rot neben Gelb zu stellen und so weiter.

Und aus dem, was wir so erreichen, können wir auf die Art, wie wir es in unserer Didaktik betrachtet haben, das Schreiben an das Kind heranbringen. Naturgemäß wäre es, wenn wir allmählich den Übergang suchten von gezeichneten Formen zu der lateinischen Schrift. Falls wir in der Lage sind, die lateinische Schrift vorausgehen zu lassen, so sollten wir das durchaus tun, denn wir werden erst dann die lateinische Schrift in die deutsche überführen können. Und wir gehen dann, nachdem das Kind gelernt hat, einfache Schriftformen, die es an Wörtern belebt, zu schreiben und zu lesen, über zu den gedruckten Buchstaben. Da nehmen wir wiederum zuerst natürlich die lateinischen und dann die deutschen.

Wenn wir rationell in diesen Dingen vorgehen, dann werden wir es im ersten Schuljahr dahin bringen, daß das Kind immerhin in einfacher Weise das oder jenes aufs Papier zu bringen vermag, was man ihm vorspricht, oder was es sich selbst vornimmt, aufs Papier zu bringen. Man bleibt beim Einfachen, und man wird es dahin bringen, daß das Kind auch Einfaches lesen kann. Man braucht ja durchaus nicht darauf bedacht zu sein, daß das Kind in diesem ersten Jahr irgend etwas Abgeschlossenes erreicht. Das wäre sogar ganz falsch. Es handelt sich vielmehr darum, das Kind in diesem ersten Jahr so weit zu bringen, daß es gegenüber dem Gedruckten nicht gewissermaßen wie vor etwas ihm ganz Unbekannten steht, und daß es die Möglichkeit aus sich her-ausbringt, irgend etwas in einfacher Weise niederzuschreiben. - Das wäre, wenn ich so sagen darf, das Ideal für den Unterricht im Sprachlichen und im Schreiben.

Dabei würde zu Hilfe kommen dasjenige, was ja im weiteren dann zu besprechen ist: jene Elastizität und Gefügigkeit, welche das Kind sich aus dem Gesangsunterricht heraus für seine Sprachorgane aneignet

#SE295-156

wird, und es wird sich, ohne daß man das beabsichtigt, eine feinere Empfindung für gedehnte, geschärfte Laute und so weiter ergeben. Es braucht das gar nicht im Musikalischen beabsichtigt zu werden, wenn das Kind in das gehörmäßige Verständnis desjenigen eingeführt wird, was das Instrument im Musikalischen hervorbringt, zunächst in einfacher und für das Gehör - wenn ich jetzt das Wort bilden darf, weil man ja doch nicht sagen kann «übersichtlich» - in «überhörlicher» Weise; man wird verstehen können, was ich meine: «überhörlich» ist dasjenige, was nun wirklich innerlich als eins in dem vielen erlebt wird, so daß sich einem nicht die Dinge überstürzen im inneren Aufnehmen.

Nun wird man zu dem eben Gesagten dasjenige hinzufügen, was das Kind anregen kann zum Nachdenken, indem man ihm Naheliegendes erklärt: dasjenige, was später geordneter auftreten soll in Geographie, in Naturgeschichte. Das erklärt man ihm, bringt es seinem Verständnis nahe, indem man an Bekanntes - an bekannte Tiere, an bekannte Pflanzen, an bekannte Bodenkonfigurationen, an Berg, Fluß, Wiese - an-knüpft. Die Schule nennt das Heimatkunde. Aber es handelt sich darum, daß man gerade im allerersten Schuljahr ein gewisses Aufwecken des Kindes gegenüber der Umgebung zustande bringt; ein Aufwecken des Seelischen, so daß es lernt, sich selber wirklich zu verbinden mit der Umgebung.

Und wenn dann das zweite Schuljahr angeht, da wird man versuchen, das Vorerzählen, das Nacherzählenlassen fortzusetzen und weiter auszubilden. Das Kind kann allmählich im zweiten Schuljahr dazu übergeführt werden, daß es dasjenige aufschreibt, was man ihm erzählt. Und dann kann man es, nachdem es herangebildet ist an dem Aufschreiben dessen, was man ihm erzählt, auch

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

veranlassen, das, was man ihm beigebracht hat über Tiere, Pflanzen, Wiese und Wald der Umgebung, in ganz kleinen Beschreibungen wiederzugeben.

Nun wäre es wichtig, daß man im ersten Schuljahr nicht viel tippt an Grammatik und so weiter. Aber im zweiten Schuljahr sollte man schon dem Kinde Begriffe beibringen von dem, was ein Hauptwort ist, was ein Eigenschaftswort ist und was ein Tätigkeitswort oder Zeitwort ist. Und es sollte daran angeknüpft werden in einfacher, anschaulicher Weise die Besprechung des Baues von Sätzen.

#SE295-157

Mit Bezug auf die Beschreibung, die denkende Beschreibung der Umgebung fahre man fort in dem, was man im ersten Schuljahr begonnen hat.

Das dritte Schuljahr wird im wesentlichen eine Fortsetzung des zweiten Schuljahres sein mit Bezug auf Sprechen, Lesen, Schreiben und noch mit Bezug auf vieles andere. Man wird die Fähigkeit erweitern, Gesehenes und Gelesenes niederzuschreiben. Man wird nun aber auch versuchen, in dem Kinde ein bewußtes Gefühl hervorzurufen für kurze, lange, gedehnte Laute und so weiter. Dieses Erfühlen der Sprachartikulation und überhaupt der Sprachkonfiguration, das ist etwas, was gut im achten und neunten Jahr getrieben werden kann, wenn man das Kind im dritten Schuljahr hat. Da versuche man dann, dem Kinde eben eine Vorstellung der Wortarten zu geben, der Satzglieder und des Aufbaues eines Satzes, also der Eingliederung von Satzzeichen, Komma, Punkt und so weiter in den Satz.

Das vierte Schuljahr wird wiederum eine Fortsetzung sein des dritten Schuljahres in bezug auf Vorerzählen und Nacherzählenlassen. Und es wird gut sein, wenn man darauf sieht, insofern man Dichtungen behandelt - kurze Gedichte -, daß man insbesondere im ersten und zweiten Schuljahr das Kind instinktiv Rhythmus, Reim, Takt erfühlen läßt, und daß man die innere Formung des Gedichtes, also was sich auf die inneren Schönheiten des Gedichtes bezieht, zur Empfindung bringt beim Kinde im dritten und vierten Schuljahr.

Dann aber versuche man dasjenige, was das Kind gelernt hat mit Bezug auf schriftliches Nacherzählen, schriftliches Beschreiben, überzuleiten in das Abfassen von Briefen, von Briefen aller Art. Dann versuche man gerade in dieser Zeit bei dem Kinde eine deutliche Vorstellung von den Zeiten hervorzurufen, von alledem, was durch die Verwandlungsformen des Verbums zum Ausdruck kommt. Also daß das Kind gerade in dieser Zeit in Begreifen - wir sind etwa zwischen dem neunten und zehnten Jahre jetzt - das bekommt, was es in dieser Beziehung bekommen soll, daß es ein Gefühl dafür bekommt, daß es nicht sage: Der Mann lief -, wenn es sagen sollte: Der Mann ist gelaufen. - Daß es also nicht verwechsle die Mitvergangenheit, das sogenannte Präteritum, mit dem Perfektum oder der Vergangenheit. Daß es ein

#SE295-158

Gefühl bekommt, wann man sagt: Der Mann stand -, und wann man sagt: Der Mann hat gestanden -, und ähnliche Dinge in bezug auf die Verwandlungsformen desjenigen, was durch das Verbum ausgedrückt wird. Ebenso versuche man, dem Kinde gefühlsmäßig, instinktiv den Zusammenhang, sagen wir zum Beispiel der Präpositionen mit dem, wovor eben die Präpositionen stehen, beizubringen. Aber überall sehe man, daß das Kind sich ein Gefühl dafür erringe, wie man an der einen Steile «an» sagen soll, an der anderen Stelle «bei» und so weiter. Plastisch gliedern die Sprache, das ist dasjenige, was ja an der Muttersprache gegen das zehnte Jahr hin geübt werden soll. Plastisch empfinden die Sprache!

Nun wird es sich darum handeln, daß wir im fünften Schuljahr alles dasjenige wiederholentlich fortsetzen, was wir im vierten gepflogen haben, und daß wir namentlich von da ab Rücksicht nehmen auf den Unterschied der tätigen und der leidenden Verbalformen, also auf Aktives und Passives im Gebrauch des Verbums. Dann versuche man, gerade in dieser Zeit das Kind zu veranlassen, nicht nur Gesehenes und Gehörtes frei wiederzugeben, sondern womöglich Gehörtes und Gelesenes in unmittelbarer Rede anzuführen. Also so anzuführen, wie man es anführen müßte, wenn man es in Gänsefüßchen, in Anführungszeichen schreiben soll. Man versuche, das Kind viel darin zu üben, daß es in der Art des Sprechens Rücksicht darauf nimmt, wann es seine eigene Meinung gibt und wann es die Meinung eines anderen mitteilt. Man versuche dann auch in dem, was man schreiben läßt, im Kinde einen starken Unterschied hervorzurufen zwischen dem, was es selber denkt und gesehen hat und so weiter, und dem, was es mitteilt aus dem Munde anderer. Und in Verbindung damit suche man die Anwendung der Satzzeichen noch einmal zu vervollkommen. - Das Briefschreiben wird dann weiter ausgebildet.

Und wenn es ins sechste Schuljahr geht, da setzen wir natürlich wiederholentlich alles das fort, was wir im fünften gepflogen haben. Und wir versuchen nun, dem Kinde stilistisch stark ein Gefühl von dem beizubringen, was das Konjunktivische ist. Dabei spreche man möglichst über diese Dinge in Beispielen, damit das Kind unterscheiden lerne zwischen dem, was unmittelbar behauptet werden darf, und dem, was

#SE295-159

konjunktivisch ausgedrückt werden muß. Und man versuche, mit dem Kind solche Redeübungen zu machen, in denen man stark darauf sieht, daß nichts durchgelassen werde, was das Kind falsch leistet mit Bezug auf die Anwendung des Konjunktivischen. Also wenn das Kind sagen sollte: Ich Sorge dafür, daß mein Schwesterchen laufen lerne - so lasse man ihm nie durch, wenn es sagt: Ich Sorge dafür, daß mein Schwesterchen laufen lernt -, damit ein starkes Gefühl von dieser inneren Plastik der Sprache eben in das Spracherfühlen übergehe.

Nun lasse man die Briefe übergehen in leichte, anschauliche Geschäftsaufsätze, worin wirklich solche Dinge behandelt werden, die das Kind von anderswoher schon kennengelernt hat. Man kann ja im dritten Schuljahr das, was man über Wiese, Wald und so weiter sagt, schon ausdehnen auf geschäftliche Beziehungen, so daß später Stoff da ist für das Ableisten einfacher Geschäftsaufsätze.

Im siebenten Schuljahr wird man das wieder fortzusetzen haben, was im sechsten Schuljahr gemacht worden ist. Und nun versuche man, an den Sprachformen dem Kinde ein richtiges plastisches Erfassen der Ausdrucksformen für das Wünschen, Erstaunen, Bewundern und so weiter zu entwickeln. Man versuche, daß das Kind lerne, dieser inneren Konfiguration der Gefühle gemäß die Sätze zu formen. Dabei gehe man weniger so vor, daß man etwa Gedichte oder sonstiges mairtriiert, um zu zeigen, wie der oder jener einen Wunschsatz geformt hat, sondern man gehe direkt darauf los, indem man das Kind aussprechen läßt etwas Gewünschtes, dann den Satz formen läßt. Dann läßt man aussprechen etwas Bewunderndes und läßt dann den Satz formen, oder man hilft dem Kinde, den Satz zu formen. Und dann vergleicht man den Wunsch-satz mit dem Satz der Bewunderung, um auf diese Weise die Anschauung der inneren Plastik der Sprache weiter auszubilden.

Nun wird das, was in der Naturgeschichte heraufgebracht worden ist, es dem Kinde schon ermöglichen, im Aufsätze leichte Charakteristiken zu geben, sagen wir von dem Wolfe, von dem Löwen, von der Biene und so weiter. Neben diesem mehr auf das allgemein Menschliche in der Bildung Hingehenden pflege man in dieser Zeit besonders die Abfassung von geschäftlich-praktischen Dingen. Der Lehrer muß sich darum kümmern, was es für geschäftlich-praktische Dinge gibt, und

#SE295-160

muß sie dann in dieser Zeit in einer vernünftigen Form in die Köpfe seiner Schulkinder hineinbringen.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Im achten Schuljahr wird es sich darum handeln, daß man dem Kinde ein zusammenhängendes Verständnis beibringt für länger ausgedehnte prosaische oder poetische Darstellungen, so daß man in dieser Zeit etwas Dramatisches, etwas Episches mit den Kindern liest. Dabei muß man immer berücksichtigen, was ich gesagt habe: Alle Erklärungen, alle Interpretationen vorausgehen lassen, so daß, wenn es ans Lesen kommt, dieses Lesen immer der letzte Abschluß desjenigen ist, was man mit einem gelesenen Stoff tut.

Insbesondere aber darf in diesem achten Schuljahr das Geschäftlich-Praktische gerade im Bereiche des Sprachunterrichts nicht außer acht gelassen werden.

Nun wird es sich darum handeln, daß wir in einer möglichen Art, wenn die Kinder das vierte Schuljahr erreicht haben, in den Lehrplan frei die lateinische Sprache aufnehmen können, während wir die französische und englische Sprache in ganz einfacher Weise schon heranbringen an das Kind, wenn es eben in die Schule hereinkommt.

Die lateinische Sprache beginnen wir, wenn das Kind im vierten Schuljahr ist, mit dem Anhören, und soweit es geht, dem Wiedergeben - was sich erst nach und nach ausbilden wird - von kleinen Gesprächsstücken. Man beginne auch da durchaus mit dem Vorsprechen und versuche, an Gesprochenem durch das Gehörte zunächst dasjenige zu erreichen, was eben da gewöhnlich für das erste Jahr vorgeschrieben ist. Man wird dann diesen Unterricht im Lateinischen nach der Anleitung, die ich in den didaktischen Vorträgen gegeben habe, soweit fortführen, daß der Schüler die Volksschule bei uns verläßt mit einem Beherrschen des Lateinischen, wie es sonst etwa dem Unterricht in der Tertia entspricht. Also wir haben im Lateinischen in unserem vierten Schuljahr ja ungefähr dasjenige zu erreichen, was die Sexta gibt; in unserem fünften Schuljahr, was die Quinta gibt; in unserem sechsten Schuljahr, was die Quarta gibt; und dann bleibt uns dasjenige, was als Unterricht in der Tertia zu geben ist.

Daneben führen wir den Unterricht im Französischen und Englischen

#SE295-161

fort, namentlich mit Berücksichtigung desjenigen, was wir im didaktischen Teil dieser Vorträge gehört haben.

Und wir lassen für diejenigen, die es lernen wollen, von dem sechsten Schuljahr an frei beginnen mit den Elementen des Griechischen, indem wir auch da so verfahren, wie wir es im didaktischen Teil gehört haben. Namentlich versuchen wir aber wiederum, das Schreiben der griechischen Buchstaben dazu zu verwenden, auch dieses Schreiben anhand des Formenzeichnens heranzubilden. Und es wird für diejenigen, die jetzt Griechisch lernen wollen, eine außerordentliche Wohltat sein, in anderen Buchstabenformen dasjenige zu wiederholen, was zuerst beim Herausheben des Schreibens aus dem Zeichnen getrieben werden soll.

Nun, Sie haben gesehen, wir verwenden in freier Weise dasjenige, was aus der nächsten Umgebung bekannt ist, um eben einen freien Sachunterricht zu treiben. Das Kind kann ganz gut, indem es mit dem dritten Schuljahr gegen das neunte Jahr zugeht, durch diesen Sachunterricht eine Anschauung davon haben, wie man - nun, ich kann nur Beispiele herausheben - Mörtel zubereitet, wie man ihn verwendet beim Hausbau. Es kann auch eine Vorstellung davon haben, wie man düngt, wie man ackert, wie der Roggen, der Weizen aussieht. Kurz, in freier Weise läßt man das Kind eindringen in dasjenige seiner nächsten Umgebung, was es verstehen kann.

Dann wird man im vierten Schuljahr von diesem Unterricht aus den Übergang finden, um - noch immer in freier Weise - über das zu sprechen, was der nächstliegenden Geschichte angehört. Man kann zum Beispiel dem Kinde erzählen, wie, sagen wir, wenn es gerade der Tatsache nach sich ergibt, der Weinbau in seine (des Kindes) eigene Heimatgegend gekommen ist, wie der Obstbau gekommen ist, wie diese oder jene Industrie aufgetreten ist und ähnliches.

Dann auch aus der nächstliegenden Geographie. Also man beginnt zunächst, so wie ich es Ihnen dargestellt habe, mit der nächstliegenden Geographie.

Im fünften Schuljahr wird man alle Anstrengungen machen, um mit wirklich geschichtlichen Begriffen für das Kind beginnen zu können.

#SE295-162

Und man soll durchaus nicht davor zurückschrecken, gerade in dieser Zeit, in der das Kind im fünften Schuljahr ist, dem Kind Begriffe beizubringen über die Kultur der morgenländischen Völker und der Griechen. Die Scheu, in alte Zeiten zurückzugehen, ist nur erzeugt worden durch die Menschen unseres Zeitalters, die keine Fähigkeit haben, entsprechende Begriffe hervorzurufen, wenn man in diese alten Zeiten zurückgeht. Ein zehn- bis eifähriges Kind kann ganz gut, namentlich wenn man fortwährend an sein Gefühl appelliert, auf alles das aufmerksam gemacht werden, was ihm ein Verständnis beibringen kann für die morgenländischen Völker und für die Griechen.

Daneben beginnt man eben in der Geographie damit, so wie ich es gezeigt habe, Bodenkonfigurationen, und was in wirtschaftlicher Beziehung damit zusammenhängt, für einen gewissen Teil der Erde, den mehr naheliegenden, dem Kinde beizubringen.

In das sechste Schuljahr gehören hinein geschichtliche Betrachtungen über die Griechen und Römer und über die Nachwirkungen der griechischen und römischen Geschichte bis zum Beginn des 15. Jahr-hunderts.

In der Geographie setze man dasjenige fort, was man im fünften Schuljahr gepflegt hat, indem man andere Teile der Erde berücksichtigt, und versuche dann, den Übergang zu finden von den klimatischen Verhältnissen zu den Himmelsverhältnissen, wovon wir gestern Nachmittag einige Proben hier vorgeführt haben.

Im siebenten Schuljahr wird es sich darum handeln, daß man dem Kinde recht begreiflich macht, welches Leben der neueren Menschheit mit dem 15. Jahrhundert heraufzieht, und daß man dann die europäischen und so weiter Verhältnisse etwa bis zum Beginn des 17. Jahrhunderts schildert. Es ist dies der allerwichtigste Zeitraum, auf den man viel Sorgfalt verwenden muß. Es ist wichtiger sogar als das Nächstfolgende.

Dann versuche man in der Geographie die Dinge über die Himmels-verhältnisse fortzusetzen und mit der Betrachtung der geistigen Kulturverhältnisse der Erdbewohner, der Erdenvölker, zu beginnen; immer im Zusammenhang mit dem, was man über die materiellen Kulturverhältnisse, namentlich die wirtschaftlichen Verhältnisse, in den

#SE295-163

zwei ersten Jahren, in denen Geographie getrieben wurde, für die Kinder gewonnen hat.

Im achten Schuljahr versuche man, mit den Kindern die Geschichte bis herauf zur Gegenwart fortzuführen, wobei man aber wirklich das Kulturgeschichtliche durch und durch berücksichtigt. Das meiste von dem, was den Inhalt der heute noch gebräuchlichen Geschichte ausmacht, erwähne man überhaupt nur nebenbei. Es ist viel wichtiger, daß das Kind erfahre, wie die Dampfmaschine, der mechanische Webstuhl und so weiter die Erde umgestaltet haben, als daß es allzufrüh solche Kuriositäten erfahre wie die Korrektur der Emser Depesche oder dergleichen. Diejenigen Dinge, die in unseren Geschichtsbüchern stehen, sind die allerunwichtigsten für die Erziehung des Kindes. Und selbst Karl der Große und ähnliche geschichtliche Größen sollten im Grunde genommen recht vorübergehend behandelt werden. Was ich Ihnen gestern gesagt habe mit Bezug auf die Art, wie man sich hilft, die abstrakte Zeitvorstellung immer in Konkretes überzuführen, darin tue man recht, recht viel. Denn das ist notwendig, daß man darin recht, recht viel tue.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Nun brauche ich Ihnen wohl nicht zu sagen, daß schon an diesen Lehrgegenständen, von denen wir bis jetzt gesprochen haben, beim Kinde sich mancherlei entwickeln lassen wird von einem Bewußtsein, daß Geist alles durchdringt, was in der Welt vorhanden ist. Daß Geist in unserer Sprache lebt. Daß Geist in dem lebt, was als Geographisches die Erde bedeckt. Daß Geist lebt in dem Leben der Geschichte. Wenn wir versuchen, den lebendigen Geist in allem zu fühlen, dann werden wir auch die richtige Begeisterung finden, diesen lebendigen Geist auf unsere Schüler zu übertragen.

Und dann werden wir an unseren Schülern für die Zukunft wieder gutmachen lernen, was namentlich die religiösen Bekenntnisse seit dem Beginn der neueren Zeit an der Menschheit verschuldet haben. Diese religiösen Bekenntnisse, die nirgends darauf gesehen haben, daß der Mensch sich möglichst frei entwickle, sie haben von den verschiedensten Richtungen her den Materialismus großgezogen. Darf man nicht das gesamte Weltmaterial dazu verwenden, dem Menschen beizubringen, daß Geist wirke, dann wird der religiöse Unterricht zu einer

#SE295-164

Pflegestätte für den Materialismus. Die religiösen Bekenntnisse haben es sich geradezu zur Aufgabe gemacht, dem übrigen Unterricht zu verbieten, vom Geist und von der Seele zu sprechen, weil die sich dieses als ein Privilegium nehmen wollten. Dabei ist diesen religiösen Bekenntnissen immer mehr die Wirklichkeit über diese Dinge ausgetrocknet, und so ist das, was im Religionsunterricht vorgebracht wird, nur eine Substanz von sentimental Redensarten und Phrasen. Und das, was uns heute so furchtbar aufgeht in der Phrase, die in aller Welt herrscht, das ist eigentlich mehr noch ein Ergebnis der Kanzelkultur, als es ein Ergebnis der Weltkultur überhaupt ist. Denn die leeren Phrasen werden in den religiösen Bekenntnissen zutage gefördert und dann durch den Instinkt der Menschheit übertragen in das äußere Leben. Gewiß erzeugt das äußere Leben auch sehr viel von Phrasenhaftem, aber am meisten sündigen in dieser Beziehung doch die religiösen Bekenntnisse.

Wir werden sehen, meine lieben Freunde, wie die erste Rubrik «Religionsunterricht» - die ich auch in dieser Besprechung gar nicht antaste, denn die wird die Aufgabe der Kirchengemeinschaften sein - in unserem Waldorfschul-Unterricht auf die folgenden Rubriken wirken wird. Denn das muß ich ja ganz leer lassen, was da als erste Rubrik steht. Oben wird frei bleiben «Religionsunterricht». Da werden einfach die Stunden dem Religionslehrer überlassen. Da ist er freier Walter. Da hört er nicht auf uns, selbstverständlich. Da hört er auf die Verfassung, auf das Amtsblatt seiner Kirchenverwaltung oder kirchlichen Schulverwaltung. Wir werden unsere Pflicht nach dieser Richtung tun, und werden ruhig unsere Pflicht aber auch in bezug darauf tun, den Geist aus den übrigen Unterrichtsgegenständen für die Kinder hervorzubringen.

ZWEITER LEHRPLANVORTRAG

Stuttgart, 6. September 1919, vormittags

#TX

Wir kommen nun dazu, den weiteren Unterrichtsstoff zu verteilen auf die verschiedenen Schulstufen.

Da seien wir uns nur ja recht klar darüber, daß wir gegen das neunte Jahr zu, also im dritten Schuljahr, damit beginnen, die Tiere in entsprechender Auswahl zu behandeln, und immer so in Beziehung zum Menschen zu bringen, wie ich das probeweise dargestellt habe.

Da setzen wir dann im vierten Schuljahr fort, so daß wir also im dritten und vierten Schuljahr naturwissenschaftlich die Tierwelt in Beziehung zum Menschen der Betrachtung unterwerfen.

Dann gehen wir im fünften Schuljahr dazu über, unbekannte Tierformen noch hinzuzufügen, beginnen aber auch in diesem fünften Schuljahr mit der Pflanzenlehre und treiben sie dann namentlich so, wie wir das im didaktischen Teil unseres Seminars besprochen haben.

Dann setze man die Pflanzenlehre im sechsten Schuljahr fort und gehe über zur Behandlung der Mineralien. Aber die Behandlung der Mineralien geschehe durchaus im Zusammenhang mit der Geographie.

Im siebenten Schuljahr kehre man wiederum zum Menschen zurück und versuche namentlich das beizubringen, worauf ich gestern hingedeutet habe, was in bezug auf die Ernährungs- und Gesundheitsverhältnisse dem Menschen beigebracht werden sollte. - Und man versuche mit dem, was an physikalischen und chemischen Begriffen gewonnen wird, eine zusammenfassende Anschauung hervorzurufen über Erwerbsverhältnisse, Betriebsverhältnisse - also diesen oder jenen Betrieb - und Verkehrsverhältnisse; das alles im Zusammenhang mit dem physikalischen, chemischen und geographischen Unterricht, aus der Naturgeschichte heraus.

Im achten Schuljahr werden Sie den Menschen so aufzubauen haben, daß Sie dasjenige darstellen, was von außen in ihn hineingebaut ist:

die Knochenmechanik, die Muskelmechanik, der innere Bau des Auges und so weiter. - Dann geben Sie jetzt wiederum eine zusammenfassende

#SE295-166

Darstellung der Betriebsverhältnisse und Verkehrsverhältnisse im Zusammenhang mit Physik, Chemie und Geographie.

Wenn Sie namentlich den naturgeschichtlichen Unterricht so gestalten, wie wir es eben besprochen haben, dann werden Sie ihn ungeheuer lebendig machen können, und Sie werden aus der Naturgeschichte heraus dem Kinde ein Interesse erwecken für alles Weltliche und alles Menschliche.

Mit dem Physikunterricht beginnen wir im sechsten Schuljahr, und zwar so, daß wir ihn durchaus an dasjenige anknüpfen, was die Kinder gewonnen haben durch den Musikunterricht. Wir beginnen den Physikunterricht, indem wir die Akustik herausgebären lassen aus dem Musikalischen. Also Sie knüpfen durchaus die Akustik an die musikalische Tonlehre an und gehen dann über zur Besprechung der physikalisch-physiologischen Beschaffenheit des menschlichen Kehlkopfes. Das menschliche Auge können Sie hier noch nicht besprechen, aber den Kehlkopf können Sie besprechen. Dann gehen Sie über - indem Sie nur die wichtigsten Dinge durchnehmen - zur Optik und zur Wärmelehre. Auch die Grundbegriffe der Elektrizität und des Magnetismus bringen Sie in dieses sechste Schuljahr hinein.

Dann gehen Sie im siebenten Schuljahr über zu der Erweiterung des Akustischen, des Thermischen, also des Wärmelehreunterrichts, des optischen Unterrichts, des Elektrizitäts- und Magnetismusunterrichts. Und erst von da aus gehen Sie über zu den wichtigsten mechanischen Grundbegriffen, also Hebel, Rad an der Welle, Rolle, Flaschenzug, Rollenzug, Schiefe Ebene, Walze, Schraube und so weiter.

Dann gehen Sie aus von einem solchen Vorgang wie von der Verbrennung und suchen von einem solchen alltäglichen Vorgang dann den Übergang zu gewinnen zu einfachen chemischen Vorstellungen.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Im achten Schuljahr erweitern Sie wiederum wiederholentlich dasjenige, was im sechsten gepflogen worden ist, und gehen über zur Hydraulik, also zu der Lehre von der Kraft, die durch das Wasser wirkt. Also alles dasjenige nehmen Sie vor, was zu dem Begriff, wie Seiten-druck im Wasser, Auftrieb gehört: alles, was zum Archimedischen Prinzip, was also in die Hydraulik gehört.

#SE295-167

Es würde reizvoll gewesen sein, drei Jahre lang über Pädagogik hier Vorträge zu halten, und alles einzelne, was Sie aus eigener Erfindung heraus sich gestalten müssen, auch einmal durch Musterbeispiele zu behandeln. Aber das kann nicht sein. Wir müssen uns eben mit dem begnügen, was wir hier angeführt haben.

Dann schließen Sie gewissermaßen den physikalischen Unterricht ab durch die Aeromechanik, also durch die Mechanik der Luft, wobei alles zur Sprache kommt, was zusammenhängt mit der Klimatologie, Barometer- und Witterungskunde.

Und Sie führen die einfachen chemischen Begriffe weiter, so daß das Kind auch begreifen lernt, wie industrielle Prozesse mit chemischen zusammenhängen. Sie versuchen, im Zusammenhang mit den chemischen Begriffen dasjenige zu entwickeln, was zu sagen ist in bezug auf die Stoffe, die den organischen Körper aufbauen: Stärke, Zucker, Eiweiß, Fett.

Nun wird es uns obliegen, auch alles, was sich auf Rechnen, Mathematik, Geometrie bezieht, zu verteilen auf die acht Schulstufen.

Sie wissen ja, die äußere Methodik schreibt vor, im ersten Schuljahr vorzugsweise die Zahlen im Zahlenraum bis 100 zu behandeln. Man kann sich an das auch halten, denn es ist ziemlich gleichgültig, wenn man bei den einfacheren Zahlen bleibt, wie weit man den Zahlenraum im ersten Schuljahr treibt. Die Hauptsache ist, daß sie, insofern Sie den Zahlenraum gebrauchen, die Rechnungsarten darin so betreiben, daß Sie eben dem Rechnung tragen, was ich gesagt habe: die Addition zuerst aus der Summe heraus, die Subtraktion aus dem Rest heraus, die Multiplikation aus dem Produkt heraus und die Division aus dem Quotienten heraus entwickelt. Also gerade das Umgekehrte von dem, was gewöhnlich gemacht wird. Und erst nachdem man gezeigt hat, 5 ist 3 plus 2, zeigt man das Umgekehrte: durch Addition von 2 und 3 entsteht 5. Denn man muß starke Vorstellungen im Kinde hervorrufen, daß 5 gleich 3 plus 2 ist, daß 5 aber auch 4 plus 1 ist und so weiter. Also die Addition erst als zweites nach der Auseinanderteilung der Summe; und die Subtraktion, nachdem man gefragt hat: Was muß ich von einem Minuenden abziehen, damit ein bestimmter Rest bleibt und

#SE295-168

so weiter. Wie gesagt, daß man das dann mit den einfacheren Zahlen im ersten Schuljahr macht, ist selbstverständlich. Ob man nun gerade den Zahlenraum bis 100 oder bis 105 oder bis 95 benützt, das ist im Grunde nebensächlich.

Dann aber beginne man, wenn das Kind mit dem Zahnwechsel fertig ist, ja gleich damit, es das Einmaleins lernen zu lassen, und meint-willen sogar das Einspluseins; wenigstens, sagen wir, bis zur Zahl 6 oder 7. Also das Kind möglichst früh das Einmaleins und Einspluseins einfach gedächtnismäßig lernen zu lassen, nachdem man ihm nur prinzipiell erklärt hat, was das eigentlich ist, es prinzipiell an der einfachen Multiplikation erklärt hat, die man so in Angriff nimmt, wie wir das gesagt haben. Also kaum daß man imstande ist, dem Kinde den Begriff des Multiplizierens beizubringen, übertrage man ihm auch schon die Pflicht, das Einmaleins gedächtnismäßig zu lernen.

Dann führe man im zweiten Schuljahr für einen größeren Zahlen-raum die Rechnungsarten weiter. Man versuche, einfache Aufgaben auch ohne Schriftliches, eben im Kopfe, mündlich mit dem Schüler zu erledigen. Man versuche, unbenannte Zahlen womöglich zuerst zu entwickeln an Dingen - ich habe Ihnen ja gesagt, wie Sie an Bohnen oder was auch, die unbenannten Zahlen entwickeln können. Aber man sollte doch auch das Rechnen im Zusammenhang mit benannten Zahlen nicht aus dem Auge verlieren.

Im dritten Schuljahr wird alles für kompliziertere Zahlen fortgesetzt, und es werden schon die vier Rechnungsarten, wie sie im zweiten Schuljahr gepflogen worden sind, in Anwendung gebracht auf gewisse einfache Dinge des praktischen Lebens.

Im vierten Schuljahr wird das fortgesetzt, was in den ersten Schuljahren gepflogen worden ist. Aber jetzt müssen wir übergehen zur Bruchlehre und namentlich zur Dezimalbruchlehre.

Wir wollen dann im fünften Schuljahr mit der Bruchlehre und mit der Dezimalbruchlehre fortsetzen und alles dasjenige an das Kind heranbringen, was ihm die Fähigkeit beibringt, sich innerhalb ganzer, gebrochener, durch Dezimalbrüche ausgedrückter Zahlen frei rechnend zu bewegen.

Dann gehe man im sechsten Schuljahr über zur Zins- und Prozentrechnung,

#SE295-169

zur Diskontrechnung, zur einfachen Wechseirechnung und begründe damit die Buchstabenrechnung, wie wir es gezeigt haben.

Nun bitte ich zu beachten, daß wir bis zum sechsten Schuljahr die geometrischen Formen: Kreis, Dreieck und so weiter herausgeholt haben aus dem Zeichnen, nachdem wir zuerst in den ersten Jahren das Zeichnen für den Schreibunterricht getrieben haben. Dann sind wir allmählich dazu übergegangen, aus dem Zeichnen, das wir für den Schreibunterricht getrieben haben, beim Kinde kompliziertere Formen zu entwickeln, die um ihrer selbst willen, um des Zeichnens willen betrieben werden; auch Malerisches zu betreiben, das um des Malerischen willen betrieben wird. In diese Sphäre leiten wir den Zeichen- und Mal-unterricht im vierten Schuljahr, und im Zeichnen lehren wir, was ein Kreis ist, eine Ellipse ist und so weiter. Aus dem Zeichnen heraus lehren wir dieses. Da setzen wir noch fort, durchaus auch immer zu plastischen Formen hinführend, indem wir uns des Plastilins bedienen -wenn es zu haben ist; sonst kann man irgend etwas anderes benützen, und wenn es Straßenkot wäre, das macht nichts! -, um auch Formenanschauung, Formenempfindung hervorzuholen.

Von dem, was auf diese Weise im Zeichnen gelehrt worden ist, über-nimmt nun der Mathematikunterricht, der geometrische Unterricht das, was die Kinder können. Jetzt geht man erst über dazu, geometrie-gemäß zu erklären, was ein Dreieck, ein Quadrat, ein Kreis ist und so weiter. Also die raumesmäßige Auffassung dieser Form wird aus dem Zeichnen hervorgeholt. Und was die Kinder aus dem Zeichnen heraus gelernt haben, daran gehe man jetzt im sechsten Schuljahr mit dem geometrischen Begreifen erst heran. Dafür werden wir dann sehen, daß wir in das Zeichnerische etwas anderes aufnehmen.

Im siebenten Schuljahr versuche man, nachdem man zur Buchstabenrechnung übergegangen ist, Potenzieren, Radizieren beizubringen; auch das, was man das Rechnen mit positiven und negativen Zahlen nennt. Und vor allen Dingen versuche man, die Kinder in das herein-zubringen, was im Zusammenhang mit freier Anwendung des praktischen Lebens die Lehre von den Gleichungen genannt werden kann.

Da setze man dann das, was mit der Gleichungslehre zusammenhängt,

#SE295-170

im achten Schuljahr fort, soweit man die Kinder bringen kann, und füge dazu Figuren- und Flächenberechnungen und die Lehre von den geometrischen Orten, wie wir sie gestern wenigstens gestreift haben.

Das gibt Ihnen ein Bild, wie Sie sich in Mathematik und Geometrie mit den Kindern zu verhalten haben.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Jetzt treiben wir, wie wir gesehen haben, in den ersten Schuljahren den zeichnerischen Unterricht so, daß wir zuerst dem Kinde ein gewisses Empfinden an runden, an eckigen Formen und so weiter beibringen.

#Bild s. 170

Aus der Form heraus entwickeln wir das, was wir dann für den Schreibunterricht brauchen. Wir vermeiden es am Beginne dieses elementarischen Zeichenunterrichts ganz, irgend etwas nachzuahmen. Vermeiden Sie es, soviel Sie nur können, das Kind zuerst einen Stuhl oder eine Blume oder irgend etwas nachahmen zu lassen, sondern bringen Sie ihm soviel als möglich Linienformen aus sich selbst hervor:

runde, spitzige, haibrunde, elliptische, gerade Formen und so weiter. Rufen Sie im Kinde das Gefühl hervor, was für ein Unterschied ist zwischen Kreisbiegung und Ellipsenbiegung. Kurz, erwecken Sie das Formgefühl, bevor der Nachahmungstrieb erwacht ist! Erst später lassen Sie das, was in den Formen gepflegt worden ist, auf das Nachahmen anwenden. Lassen Sie das Kind erst einen Winkel zeichnen, so daß es in der Form den Winkel begreift. Dann zeigen Sie ihm den Stuhl und sagen ihm: «Siehst du, da ist ein Winkel, und da ist noch einmal ein Winkel» und so weiter. Lassen Sie das Kind nichts nachahmen, bevor Sie nicht in ihm aus innerem Gefühl heraus die Form in ihrer Selbst-tätigkeit gepflegt haben, die dann später erst auch nachgeahmt werden kann. Und so halten Sie es auch noch, wenn Sie zur mehr selbständigen Behandlung des Zeichnens und des Malerischen und auch des Bildnerischen übergehen.

#SE295-171

Dann lassen Sie im sechsten Schuljahr einfache Projektions- und Schattenlehre auftreten, die Sie sowohl mit freier Hand behandeln wie auch mit dem Lineal und Zirkel und dergleichen. Sehen Sie darauf, daß das Kind einen guten Begriff bekommt und nachzeichnen, nachbilden

#Bild s. 171

kann, wie, wenn hier ein Zylinder ist, hier eine Kugel, und die Kugel vom Lichte beschienen wird, wie der Schatten von der Kugel auf dem Zylinder ausschaut. Wie Schatten geworfen werden! Also einfache Projektions- und Schattenlehre muß im sechsten Schuljahr auftreten. Das Kind muß eine Vorstellung bekommen und muß nachahmen können, wie Schatten auf ebenen Flächen, auf gekrümmten Flächen, von anderen mehr oder weniger ebenen oder von körperlichen Dingen geworfen werden. Das Kind muß in diesem sechsten Schuljahr einen Begriff davon bekommen, wie sich Technisches mit Schöner verbindet, wie ein Stuhl zu gleicher Zeit technisch geeignet sein kann für einen Zweck, und wie er nebenbei eine schöne Form haben kann. Und diese Verbindung von Technischem mit Schöner soll dem Kinde in den Begriff, in den Griff hineingehen.

Dann sollte im siebenten Schuljahr alles das gepflegt werden, was sich auf Durchdringungen bezieht. Also als einfaches Beispiel sagen Sie: «Da haben wir einen Zylinder, der wird von einem Pfosten durchdrungen. Der Pfosten muß durchgesteckt werden durch den Zylinder.» Sie müssen zeigen, was da in dem Zylinder für eine Schnittfläche entsteht beim Hineingehen und beim wieder Herausgehen. Das muß mit

#SE295-172

#Bild s. 172

dem Kinde gelernt werden. So etwas muß es lernen, was entsteht, wenn sich Körper oder Flächen gegenseitig durchdringen, so daß es weiß, welcher Unterschied ist, ob eine Ofenröhre oben senkrecht durchs Plafond geht, wobei ein Durchdringen im Kreis erfolgt, oder schief, wobei ein Durchdringen in der Ellipse erfolgt. - Dann muß das Kind in diesem Jahr eine gute Vorstellung beigebracht erhalten vom Perspektivischen. Also einfaches perspektivisches Zeichnen, Verkürzung in der Entfernuiig, Verlängerung in der Nähe, Überdeckungen und so weiter. Und dann wiederum die Verbindung des Technischen mit dem Schönen, so daß man in dem Kinde eine Vorstellung davon hervorruft, ob es schon oder unschön ist, wenn irgendeine, sagen wir, teilweise Über-deckung einer Wand eines Hauses durch einen Vorsprung hervorgerufen wird. Ein solcher Vorsprung kann schön oder unschön eine solche Wand überdecken. Solche Dinge wirken ungeheuer, wenn sie einem Kinde gerade im siebenten Schuljahre, also wenn es dreizehn, vierzehn Jahre alt ist, beigebracht werden.

Das alles steigert man ins Künstlerische, indem man gegen das achte Schuljahr hingeht.

Und in einer ähnlichen Weise, wie diese Dinge gepflegt worden sind, müssen nun auch die restlichen Dinge gepflegt werden. Wir werden dann heute Nachmittag darauf zurückkommen und einiges noch ergänzend zu unserem Lehrplan hinzuzufügen haben. Da wird vor allen Dingen darauf gesehen werden müssen, wie auch das Musikalische in

#SE295-173

dem ersten Schuljahr möglichst aus dem Einfachen, Elementarischen hervorgeholt wird, und wie dann in das Kompliziertere übergegangen wird etwa vom dritten Schuljahr an. So daß nach und nach das Kind sowohl am Instrument - und namentlich am Instrument - wie auch im Gesanglichen dasjenige aufnimmt, was gerade bildnerisch, bildend für die Fähigkeiten des Kindes ist.

Herausgeholt werden muß nun aus allem übrigen Künstlerischen das Turnen und die Eurythmie. Aus dem Musikalischen, und auch aus dem sonstigen Künstlerischen, muß das Turnen und die Eurythmie heraus-geholt werden.

FÜNFZEHNTE SEMINARBESPRECHUNG

und

DRITTER LEHRPLANVORTRAG

Stuttgart, 6. September 1919, nachmittags

#TX

Sprechübungen:

Schlinge Schlange geschwinde

Gewundene Fundewecken weg

Gewundene Fundewecken

Geschwinde schlinge Schlange weg

Marsch schmachtender

Klappriger Racker

Krackle piappernd linkisch

Flink von vorne fort

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Krackle piappernd linkisch

Flink von vorne fort

Marsch schmachtender

Klappriger Racker

Rudolf Steiner: Das ist zum Einsetzen gut. Hinweisen auf den, der fortsetzen soll; dann setzt der nächste oder ein anderer fort.

Dritter Lehrplanvortrag

Wir haben am Vormittag schon darauf hingewiesen: in ähnlicher Weise, wie nur allgemeine Linien angegeben werden können für das BildendKünstlerische, so kann man auch für das Musikalische nur allgemeine Linien angeben. Das einzelne muß selbstverständlich der pädagogischen

#SE295-175

Freiheit überlassen bleiben. Und da würde ich nun bitten, diese allgemeinen Linien so zu betrachten, daß sie im Grunde genommen alles eingliedern lassen, was man für vernünftig halten kann im musikalischen Unterricht.

Im ersten, zweiten und dritten Schuljahr wird man es ja im wesentlichen zu tun haben mit einfachen musikalischen Verhältnissen. Und diese einfachen musikalischen Verhältnisse sollen so benützt werden, daß der Gesichtspunkt der ist: an dem, was man pädagogisch zurichtet im Musikalischen, Stinimbildung und Gehör des Menschen, des werdenden Menschen, heranzubilden. Also der Gesichtspunkt ist, das Musikalische so zuzurichten, daß es geeignet ist, den Menschen zum richtigen Bilden des Stinimlichen, des Tonlichen, und zum richtigen Hören aufzurufen. Wir verstehen uns wohl darin.

Dann kommt das vierte, fünfte und sechste Schuljahr. Da wird man ja auch schon drinnen sein in der Zeichenerklärung, der Notenerklärung. Man wird schon umfassende Übungen machen können in der Tonleiter. Namentlich im fünften und sechsten Schuljahr wird man auf die Tonarten eingehen können. Man wird da schon D-dur und so weiter haben können. Mit dem Moll muß man möglichst lange warten, aber es kann doch schon auch in dieser Zeit an das Kind herangebracht werden.

Aber alles das, um was es sich dabei handelt, ist, nunmehr gewissermaßen nach dem Entgegengesetzten hinarbeiten: das Kind anzupassen an die Erfordernisse des Musikalischen, also den Unterricht mehr nach der ästhetischen Seite hinüberzutreiben. Zuerst soll das Kind die Hauptsache sein. Es soll alles so zugerichtet sein, daß das Kind Hören und Singen lernt. Dann aber soll das Kind, nachdem es in den ersten drei Schuljahren begünstigt worden ist, sich den künstlerischen Anforderungen der musikalischen Kunst anpassen. Das wird das Pädagogische sein, was dabei zu berücksichtigen ist.

Und in den beiden letzten Schuljahren, im siebenten und achten Schuljahr, bitte ich zu berücksichtigen, daß das Kind überhaupt nicht mehr das Gefühl hat, es werde «dressiert» zu irgend etwas, sondern daß das Kind schon das Gefühl hat, es treibe Musik, weil das ihm Vergnügen macht, weil es das genießen möchte, als Selbstzweck, zur Freude. Dahin

#SE295-176

hat der sogenannte Musikunterricht zu wirken. Daher kann in diesen zwei Jahren das musikalische Urteil geweckt und ausgebildet werden. Es kann schon darauf aufmerksam gemacht werden, welchen Charakter dieses musikalische Kunstwerk hat und welchen jenes hat. Welchen Charakter ein Beethovensches Kunstwerk hat und welchen Charakter ein Brahmsches Kunstwerk hat. In einfachen Formen also sollte man das Kind zum musikalischen Urteil bringen. Vorher muß man das musikalische Urteil zurückhalten, aber jetzt muß man es pflegen.

Es wird nun von ganz besonderer Wichtigkeit sein, daß eine gewisse Verständigung eintritt. Sie wissen, ich habe am Vormittag ganz das gleiche angegeben für ein bildendes Kunstwerk. Ich sagte: Zuerst verwenden wir das Zeichnen so, daß das Schreiben daraus hervorgehen kann. Dann wird das Zeichnen als Selbstzweck verwendet. Also es bildet dann die Kunst dasjenige, worauf es ankommt. In dem Moment, wo das Kind übergeht von den Utilitätsformen dazu, im Zeichnen und Malen die freien, künstlerischen Formen zu entwickeln, in dem Moment - also zwischen dem dritten und vierten Schuljahr - ist auch im Musikalischen überzugehen, so wie ich es bezeichnet habe; zuerst so arbeiten, daß es auf das Physiologische des Kindes ankommt; dann so arbeiten, daß das Kind sich der musikalischen Kunst anpassen muß. Also diese Übergänge im Zeichnerisch-Malerischen und im Musikalischen sollten eigentlich einander entsprechen.

Nun kommt uns im offiziellen Lehrplan eines zugute: da ist in den ersten drei Schuljahren überhaupt kein Turnen. Da beginnen wir also mit der Eurythmie. Und da wäre es schon sehr schön, wenn im ersten Schuljahre namentlich Eurythmie im Einklang mit dem Musikalischen getrieben würde, so daß tatsächlich die Anpassung an Geometrie und Musik in der Eurythmie besonders gepflegt wird.

Im zweiten Schuljahr würde man erst mit dem Ausbilden der Buchstaben beginnen, das man dann weiter fortsetzt im dritten Schuljahr; immer so, daß man immer wiederum an Musik und Geometrie und Zeichnerisches anknüpft.

Und dann im vierten, fünften und sechsten Schuljahr kommen hinzu die Formen, also für Konkretes, Abstraktes und so weiter, wobei solche

#SE295-177

Dinge für die Kinder ja möglich werden, weil sie in der Grammatik ja mittlerweile so weit vorwärtsgekommen sind.

Dann setzen wir das fort im siebenten und achten Schuljahr für kompliziertere Formen.

Vom vierten Schuljahr ab teilen wir die eurythmische Kunst mit dem Turnen, und zwar so, daß wir im vierten, fünften und sechsten Schuljahr «Gliederbewegen» im Turnen haben, dann alles das, was mit Laufen, Springen, Klettern zusammenhängt, und nur einfache Geräteübungen.

Kompliziertere Geräteübungen sind erst im siebenten und achten Schuljahr zu machen, in dem die freien Übungen auch fortgesetzt werden. Aber die freien Übungen sollen alle mit Laufen, Klettern, Springen zusammenhängen.

Wenn Sie das alles durchdenken, was Sie selber sich haben überlegen können, werden Sie das alles im Einklang finden mit dem, was jetzt auf diese Weise zu schildern versucht worden ist.

Fortsetzung der Seminarbesprechung

K. ipricht über Ellipie, Hyperbel, Kreis, Lemniikate und den Begriff des geometrischen Ortes. Er erwähnt dabei, wie die Lemniikate (Gassinische Kurve) eine Form III annehmen kann, bei der der eine Ast der Kurve den Raum verläßt und als der andere Ast wieder in ihn eintritt.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

#Bild s. 177

#SE295-178

Rudolf Steiner macht dazu mehrere Zwischenbemerkungen: Was als Stücke verhalten sich zueinander wie Zirbeidrüse und Herz. Der eine Ast liegt im Kopf, die Zirbeidrüse, der andere Ast liegt in der Brust, das Herz. Nur ist das eine, die Zirbeidrüse, schwächer ausgebildet, das Herz stärker.

D. spricht über ein geschichtliches Thema, über die Völkerwanderung.

Rudolf Steiner macht dazu mehrere Zwischenbemerkungen: Was als Gründe für die Völkerwanderung angeführt wird, beruht sehr häufig auf geschichtlichen Konstruktionen. Das Wesentliche ist, wenn man den Dingen zu Leibe geht, bei der eigentlichen Völkerwanderung, wo die Goten und so weiter vorrücken, daß die Römer das Geld haben, und die Germanen kein Geld haben, und daß die Tendenz besteht, daß überall da, wo eine Grenze ist, die Germanen in irgendeiner Weise sich das römische Geld aneignen wollen. Daher werden sie Söldner und alles mögliche. Es sind ja ganze Legionen von Germanen in den römischen Sold eingetreten. Es ist die Völkerwanderung eine wirtschaftlich-finanzielle Frage. Erst auf dieser Grundlage konnte dann die Ausbreitung des Christentums vor sich gehen. Die Völkerwanderung als solche rührt aber von der Habgier der Germanen her, die das Geld der Römer haben wollten. Die Römer wurden auch arm dabei! Auch schon beim Cimbernzug war es so. Den Cimbem wurde gesagt: Die Römer haben Gold! - während sie selbst arm waren. Das wirkte auf die Cimbem sehr stark. Sie wollen Gold holen. Römisches Gold!

Es sind verschiedene Völkerschichten da, auch noch keltische Überreste. Sie finden heute noch deutliche Sprachanklänge an die keltische Sprache, zum Beispiel bei den Quellflüssen der Donau, Brig und Breg, Brigach und Brege. Dann überall, wo in den Ortsnamen «-ach» vorhanden ist, zum Beispiel Unterach, Dornach und so weiter. «Ach» kommt von Wässerchen her, von aqua, weist auf Keltisches zurück. Auch «Ill» und dergleichen erinnert ans alte Keltische. Über das Keltische schichtet sich dann das Germanische. - Gegensatz von Arianern und Athanasianern.

Sehr wichtig ist, daß Sie den Kindern klarmachen müssen, daß ein großer Unterschied besteht - das ist gerade an der Völkerwanderung

#SE295-179

ersichtlich -, ob, wie zum Beispiel in Spanien und Italien, die germanischen Völker, wie die Goten, in schon der Agrikultur nach völlig in Anspruch genommene Gebiete einziehen. Hier wurde alles besessen. Da ziehen die gotischen und andere Völker ein. Die verschwinden. Die gehen also auf in den anderen Völkern, die schon da waren. - Nach Westen ziehen die Franken vor. Die kommen in Gegenden, die der Agrikultur nach noch nicht vollständig besetzt sind. Die erhalten sich. Daher hat sich von den Goten nichts erhalten, die eben in Gegenden eingezogen sind, wo der Boden schon ganz in Besitz genommen war. Von den Franken hat sich alles erhalten, weil sie in noch brachliegende Gegenden eingezogen sind. Das ist ein geschichtliches Gesetz, das sehr wichtig ist. Später kann der Hinweis wiederholt werden bei der Konfiguration von Nordamerika, wo allerdings die Indianer ausgerottet worden sind, aber doch das bestand, daß in Brachgegenden eingewandert werden konnte.

Es handelt sich auch darum, daß Sie dann klarmachen, welches der Unterschied ist zwischen so etwas, wie zum Beispiel das Frankenreich Karls des Großen war, und einem späteren Staat. Wenn Sie diesen Unterschied nicht kennen, kommen Sie nicht über den Rubikon des 15. Jahrhunderts hinweg. Das Reich Karls des Großen ist noch kein Staat. Wie ist es bei den Merowingern? Sie sind eigentlich zunächst nichts anderes als Großgrundbesitzer. Und bei ihnen gilt lediglich nur das Privatrecht. Und immer mehr geht dann dasjenige, was aus den alten germanischen Großgrundbesitz-Verhältnissen stammt, über in das römische Recht, wo derjenige, der bloß die Ämter verwaltet, nach und nach die Macht bekommt. So geht allmählich der Besitz über an die Verwaltung, an die Beamten, und indem dann später die Verwaltung die eigentliche Herrschermacht wird, entsteht erst der Staat. Der Staat entsteht also durch die Inanspruchnahme der Verwaltung. Es entsteht der Grafenadel im Gegensatz zum Fürstenadel. «Graf» hat denselben Ursprung wie Graphologe: es kommt her von graphen, schreiben. «Graf» heißt Schreiber. Der Graf ist der römische Schreiber, der Verwalter, während der Fürstenadel als alter Kriegeradel noch mit Tapferkeit und Heldenmut und dergleichen zusammenhangt. Der «Fürst» ist der Erste, der Vorderste. So ist also mit dem Übergang vom Fürsten zum Grafen

#SE295-180

das staatliche Prinzip entstanden. Das kann man natürlich an diesen Dingen ganz gut anschaulich machen.

L. führt aus, wie er die Ausbreitung des Christentums bei den Germanen an die Kinder heranbringen würde.

Rudolf Steiner: Das arianische Christentum hat im praktischen Ausleben etwas sehr stark dem späteren Protestantismus ähnliches, es war aber weniger abstrakt, war noch konkreter.

Im 1. und 2. Jahrhundert war unter den römischen Soldaten an Rhein und Donau sehr stark der Mithrasdienst verbreitet, namentlich unter den Offizieren. - Thor, Wotan, Saxnot wurden im heutigen Elsaß und überall bis ins 6., 7., 8. Jahrhundert als die alten germanischen Volksgötter, als die drei wesentlichen Hauptgötter verehrt mit germanischen religiösen Gebräuchen.

Man kann zahlreiche Szenen schildern, wie im Elsaß, im Schwarzwald die Kirchlein durch die römischen Kleriker gebaut werden. «Wir wollen dem Wotan das und das tun», sangen die Männer. Die Frauen sangen: «Der Christus ist für die gekommen, die nichts tun von sich aus.» Dieser Trick wurde schon benützt bei der Ausbreitung des Christentums, daß man nichts zu tun hatte, um selig zu werden.

«Eiche» ist in der altgermanischen Kultsprache die Bezeichnung für den Priester des Donar. In der Zeit, als Bonifatius wirkte, kam noch stark in Betracht, ob man noch die Formeln wußte. Bonifatius wußte sich in Besitz gewisser Formeln zu setzen. Er wußte das Zauberwort, der Donarpriester wußte es nicht mehr. Bonifatius hat durch seine höhere Macht, durch die «Axt», das Zauberwort, den Priester des Donar, die «Donar-Eiche», gefällt. Der Priester starb vor Gram; er ging zugrunde «durch das Feuer des Himmels». Das sind Imaginations-bilder! Nach einigen Generationen ist das in das bekannte Bild umgeformt worden.

Solche imaginativen Bilder müssen Sie lesen lernen. Und so lernend lehren, lehrend lernen.

Bonifatius hat das germanische Christentum verrömischt.

Karis des Großen Leben hat Eginhard beschrieben. Eginhard ist ein Schmeichler.

#SE295-181

U. spricht über den musikalischen Unterricht.

Rudolf Steiner: Die im Musikunterricht weniger Fortgeschrittenen sollte man wenigstens zu den Übungen der Fortgeschrittenen dazunehmen, wenn sie auch untätig dabei sind und nur zuhören. Wenn alles nichts nützt, kann man sie immer noch absondern. Es wird übrigens noch viele Gegenstände geben, wo ähnliche Übelstände eintreten, daß also die Fortgeschrittenen und die Zurückgebliebenen nicht in Einklang zu bringen sind. Das wird sich weniger einstellen, wenn man für die richtigen Methoden sorgt. Heute wird das nur

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

durch allerlei Verhältnisse kaschiert. Wenn Sie nach unseren Gesichtspunkten praktisch unterrichten werden, werden Sie die Schwierigkeiten, die Sie sonst gar nicht bemerken, auch mit anderen Gegenständen bekommen als nur mit der Musik. Zum Beispiel beim Zeichnen und Malen. Sie kriegen Kinder, die Sie im Künstlerischen sehr schwer vorwärtsbringen können, auch im Plastisch-Künstlerischen, im Bildnerisch-Künstlerischen. Da muß man auch versuchen, nicht zu früh an die Trennung der Kinder zu gehen, sondern erst, wenn es gar nicht mehr geht.

N. spricht über die Behandlung des Poetischen im französischen und englischen Unterricht.

Rudolf Steiner: Wir halten durchaus daran fest, das Englische und Französische ganz von Anfang an mit den Kindern in mäßiger Weise zu treiben. Nicht gouvornantenhaft, sondern so, daß sie die beiden Sprachen richtig schätzen lernen, und daß sie ein Gefühl bekommen für den richtigen Ausdruck in den beiden Sprachen.

Wenn ein Schüler in der zweiten bis vierten Klasse beim Rezitieren steckenbleibt, muß man ihm gutmütig und in aller Sanftheit nachhelfen, damit er zutraulich wird und nicht den Mut verliert. Man muß da den guten Willen auch für das Werk nehmen.

Für die zwölf- bis fünfzehnjährigen Kinder ist das lyrisch-epische Element geeignet, Balladen; auch markante historische Darstellung, gute Kunstprosa und einzelne dramatische Szenen.

Und dann fangen wir mit dem vierten Schuljahr mit der lateinischen Sprache an, und im sechsten Schuljahr mit dem Griechischen, für diejenigen

#SE295-182

Kinder, die es mitnehmen wollen, damit wir es drei Jahre lang treiben können. Wenn wir die Schule ausbauen könnten, würden wir mit dem Lateinischen und dem Griechischen zugleich beginnen. Wir müssen dann Rat schaffen dafür, daß diejenigen Kinder, die Lateinisch und Griechisch mitnehmen, im Deutschen etwas entlastet werden. Das kann sehr gut geschehen, weil viel Grammatikalisches dann im Griechischen und Lateinischen besorgt wird, was sonst im Deutschen besorgt werden muß. Und auch noch manches andere wird erspart werden können.

Man sprach C wie K im alten Latein; das mittelalterliche, das ein gesprochenes Latein war, hatte C. Im alten Römerland wurden viele Dialekte gesprochen. Man kann «Cicero» sagen, weil das im Mittelalter noch so gesprochen wurde. Man kann von etwas «Richtigem» in der Sprache nicht reden, da es etwas Konventionelles ist.

Die Methodik des altsprachlichen Unterrichts ist auf derselben Linie aufzubauen, nur ist darauf Bedacht zu nehmen, daß man beim altsprachlichen Unterricht, mit Ausnahme dessen, was ich heute morgen gesagt habe, im wesentlichen den Lehrplan benutzen kann. Denn er stammt noch aus den besten pädagogischen Zeiten des Mittelalters her. Es ist da noch vieles, was sich pädagogisch noch ein wenig zeigen kann, was sich für die Methodik des Griechischen und Lateinischen findet. Da schreiben die Lehrpläne noch immer das nach, was man früher getan hat, und das ist nicht ganz unvernünftig. Die Abfassung der Schulbücher ist etwas, was man heute nicht mehr benutzen kann, insofern man die etwas holperigen Memorierregeln doch heute eigentlich unterlassen sollte. Die kommen dem heutigen Menschen etwas kindlich vor, und sie sind ja, indem sie ins Deutsche übertragen sind, auch etwas zu holperig. Das wird man versuchen zu vermeiden, sonst aber ist die Methodik nicht so schlecht.

Plastisches soll vor dem neunten Jahre beginnen, Kugeln, dann anderes und so weiter. Auch beim Plastischen soll man ganz aus den Formen heraus arbeiten.

R fragt, ob man Zeugnisse geben soll.

#SE295-183

Rudolf Steiner: Solange die Kinder in derselben Schule sind, wozu soll man da Zeugnisse geben? Geben Sie sie dann, wenn die Kinder abgehen. Es ist ja nicht von einer tiefgehenden pädagogischen Bedeutung, neue Zensuren auszusinnen. Zensuren unter die einzelnen Arbeiten wären ganz frei zu geben, ohne bestimmtes Schema.

Die Mitteilung an die Eltern ist ja unter Umständen auch etwas wie eine Zensur, aber das wird sich nicht ganz vermeiden lassen. Wie es auch zum Beispiel als notwendig sich herausstellen kann - was wir natürlich mit einer gewissen anderen Note behandeln würden, als es gewöhnlich behandelt wird -, daß ein Schüler länger auf einer Stufe bleiben muß; das müssen wir natürlich dann auch machen. Wir werden es ja tunlichst vermeiden können durch unsere Methode. Denn wenn wir den praktischen Grundsatz verfolgen, womöglich so zu verbessern, daß der Schüler durch die Verbesserung etwas hat - also wenn wir ihn rechnen lassen, weniger Wert darauf legen, daß er etwas nicht kann im Rechnen, sondern darauf, daß wir ihn dazu bringen, daß er es nachher kann -, wenn wir also das dem bisherigen ganz entgegengesetzte Prinzip verfolgen, dann wird das Nichtkönnen nicht mehr eine so große Rolle spielen, als es jetzt spielt. Es würde also im ganzen Unterricht die Beurteilungssucht, die der Lehrer sich dadurch anerzieht, daß er jeden Tag Noten ins Notizbuch notiert, umgedreht werden in den Versuch, in jedem Momente dem Schüler immer wieder und wiederum zu helfen und gar keine Beurteilung an die Stelle zu setzen. Der Lehrer müßte sich ebenso eine schlechte Note geben wie dem Schüler, wenn der Schüler etwas nicht kann, weil es ihm dann nur noch nicht gelungen ist, es ihm beizubringen.

Als Mitteilung an die Eltern und als von der Außenwelt Gefordertes können wir, wie gesagt, Zeugnisse figurieren lassen. Da müssen wir uns schon an das halten, was üblich ist. Aber in der Schule müssen wir durchaus die Stimmung geltend machen, daß das eben für uns - das brauchen wir ja nicht besonders auseinanderzusetzen - nicht in erster Linie eine Bedeutung hat. Diese Stimmung müssen wir verbreiten wie eine moralische Atmosphäre.

Nun ist alles zur Geltung gekommen bei uns, so daß Sie eine Vorstellung bekommen, mit Ausnahme dessen, was dann in irgendeiner

#SE295-184

Form noch in bezug auf die technische Eingliederung in die Schule wird zur Sprache kommen müssen, wozu wir noch nicht gekommen sind, weil einfach die Besetzung nicht da war: das sind die weiblichen Handarbeiten. Das ist etwas, was in irgendeiner Weise noch eingegliedert werden muß. Darauf muß gesehen werden, aber es war niemand da, der dafür in Betracht gekommen wäre.

Nun wird es natürlich notwendig sein, daß wir auch die Schule in ihrer praktischen Gliederung besprechen. Daß mit Ihnen besprochen wird, in welchen Klassen Sie zu unterrichten haben und so weiter, wie wir die Sachen auf Vor- und Nachmittag verlegen und so weiter. Das muß besprochen werden, bevor wir den Unterricht beginnen. Morgen wird ja die feierliche Eröffnung sein, und dann werden wir schon Gelegenheit nehmen, morgen oder übermorgen das, was noch für die technische Einteilung nötig ist, zu besprechen. Wir werden darüber noch eine entscheidende Konferenz im engsten Kreise haben. Ich werde dann auch noch einige Worte über die Schulweihe zu sagen haben.

Schlußworte

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Heute möchte ich nun diese Betrachtungen schließen, indem ich Sie noch einmal hinweise auf das, was ich Ihnen gewissermaßen ans Herz legen möchte. Das ist, daß Sie wirklich an vier Dinge sich halten:

Erstens daran, daß der Lehrer im großen und auch im einzelnen in der ganzen Durchgeistigung seines Berufes und in der Art, wie er das einzelne Wort spricht, den einzelnen Begriff, jede einzelne Empfindung entwickelt, auf seine Schüler wirke! Daß der Lehrer ein Mensch der Initiative sei, daß er Initiative habe! Daß er niemals lässig werde, das heißt, nicht voll dabei sei bei dem, was er in der Schule tut, wie er sich den Kindern gegenüber benimmt. Das ist das erste: Der Lehrer sei ein Mensch der Initiative im großen und im kleinen Ganzen.

Das zweite, meine lieben Freunde, ist, daß wir als Lehrer Interesse haben müssen für alles dasjenige, was in der Welt ist und was den Menschen angeht. Für alles Weltliche und für alles Menschliche müssen wir als Lehrer Interesse haben. Uns irgendwie abzuschließen für etwas,

#SE295-185

was für den Menschen interessant sein kann, das würde, wenn es beim Lehrer Platz griffe, höchst bedauerlich sein. Wir sollen uns für die großen Angelegenheiten der Menschheit interessieren. Wir sollen uns für die großen und kleinsten Angelegenheiten des einzelnen Kindes interessieren können. Das ist das zweite: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der Interesse hat für alles weltliche und menschliche Sein.

Und das dritte ist: Der Lehrer soll ein Mensch sein, der in seinem Inneren nie ein Kompromiß schließt mit dem Unwahren. Der Lehrer muß ein tiefinnerlich wahrhaftiger Mensch sein. Er darf nie Kompromisse schließen mit dem Unwahren, sonst werden wir sehen, wie durch viele Kanäle Unwahrhaftiges, besonders in der Methode, in unseren Unterricht hereinkommt. Unser Unterricht wird nur dann eine Ausprägung des Wahrhaftigen sein, wenn wir sorgfältig darauf bedacht sind, in uns selbst das Wahrhaftige anzustreben.

Und dann etwas, was leichter gesagt als bewirkt wird, was aber doch auch eine goldene Regel für den Lehrerberuf ist: Der Lehrer darf nicht verdorren und nicht versauern. Unverdornte frische Seelenstimmung! Nicht verdorren und nicht versauern! Das ist dasjenige, was der Lehrer anstreben muß.

Und ich weiß, meine lieben Freunde, wenn Sie das, was wir in diesen vierzehn Tagen von den verschiedensten Seiten her beleuchtet haben, richtig aufgenommen haben in Ihre Seelen, dann wird gerade auf dem Umweg durch die Empfindungs- und Willenswelt das scheinbar Fernliegende Ihnen sehr nahekommen, indem Sie den Unterricht ausüben. Ich habe gerade in diesen vierzehn Tagen nichts anderes gesagt, als was im Unterricht unmittelbar dann praktisch werden kann, wenn Sie es in Ihren Seelen wirken lassen. Aber unsere Waldorfschule wird darauf angewiesen sein, meine lieben Freunde, daß Sie so in Ihrem eigenen Inneren verfahren, daß Sie wirklich die Dinge, die wir jetzt durch-genommen haben, in Ihren Seelen wirksam sein lassen.

Denken Sie an manches, was ich versucht habe klarzumachen, um ein Begreifen des Menschen, namentlich des werdenden Menschen, psychologisch herbeizuführen, denken Sie an manches zurück! Und wenn Sie nicht wissen, wie Sie das eine oder andere im Unterricht vorzubringen haben, oder wann Sie es vorzubringen haben, an welcher

#SE295-186

Stelle, dann wird Ihnen überall ein Gedanke kommen können über solche Einrichtungen des Unterrichts, wenn Sie sich an das richtig erinnern, was in diesen vierzehn Tagen vorgekommen ist. Natürlich müßte vieles viele Male mehr gesagt werden, aber ich möchte ja aus Ihnen auch nicht lehrende Maschinen machen, sondern freie, selbständige Lehrpersonen. So ist auch dasjenige gehalten worden, was in den letzten vierzehn Tagen an Sie herangebracht worden ist. Die Zeit war ja so kurz, daß appelliert werden mußte im übrigen an Ihre hingebungsvolle, verständnisvolle Tätigkeit.

Denken Sie aber immer wiederum an das, was zum Verständnis des Menschen, und namentlich des Kindes, jetzt vorgebracht worden ist. Bei allen einzelnen methodischen Fragen wird es Ihnen dienen können.

Sehen Sie, wenn Sie zurückdenken, dann werden sich schon bei den verschiedenen Impulsen dieser vierzehn Tage unsere Gedanken begegnen. Denn ich selbst, das kann ich Ihnen die Versicherung geben, werde zurückdenken! Denn es lastet diese Waldorfschule gar sehr heute wohl auf dem Gemüte derjenigen, die an ihrer Einleitung und Einrichtung beteiligt sind. Diese Waldorfschule muß gelingen! Daß sie gelinge, davon wird viel abhängen! Mit ihrem Gelingen wird für manches in der Geistesentwicklung, das wir vertreten müssen, eine Art Beweis erbracht sein.

Wenn ich persönlich jetzt am Schluß mit ein paar Worten sprechen darf, möchte ich sagen: Für mich selbst wird diese Waldorfschule ein wahrhaftiges Sorgenkind sein. Und ich werde immer wieder und wieder müssen mit meinen Gedanken sorgend auf diese Waldorfschule zurückkommen. Aber wir können, wenn wir den ganzen Ernst der Lage betrachten, wirklich gut zusammenarbeiten. Halten wir uns namentlich an den Gedanken, der ja unser Herz, unseren Sinn erfüllt:

daß mit der geistigen Bewegung der Gegenwart doch ebensogut geistige Mächte des Weltenlaufes verbunden sind. Glauben wir an diese guten Mächte, dann werden sie inspirierend in unserem Dasein sein, und wir werden den Unterricht erteilen können.

Bemerkungen zur ersten Buchausgabe der Seminarbesprechungen

#TX

In den wirtschaftlichen und politischen Wirren, die dem deutschen Zusammenbruch vom November 1918 folgten, faßte Emil Molt, der Leiter der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart, den Entschluß, für die Kinder seiner Werkangehörigen eine Schule zu gründen, und er bat Rudolf Steiner, deren Einrichtung und Leitung zu übernehmen.

Am 7. September 1919 wurde die »Freie Waldorfschule« als »einheitliche Volks- und höhere Schule« eröffnet. In den Wochen vorher hielt Rudolf Steiner für die von ihm dafür ausgewählten Lehrer einen pädagogischen Kurs ab, um sie in ihre neue Aufgabe einzuführen. Die Gliederung dieses fünfzehn Tage umfassenden Kurses war die folgende: morgens um neun Uhr fand täglich ein Vortrag statt über allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik, in der zweiten Vormittagshälfte folgte ein weiterer über methodisch-didaktische Fragen, und am Nachmittag wurden in seminaristischer Form pädagogische Besprechungen abgehalten.

Den Inhalt des vorliegenden Buches bildet die Reihe dieser Seminarbesprechungen. Die beiden anderen Reihen, die »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik«, die »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches« sind schon früher mehrfach in Buchform erschienen.

Alle drei Reihen sind bis zu einem gewisse Grade in sich selbständig, sie sind aber auch vielfach durch Querverbindungen miteinander verknüpft. Die »Allgemeine Menschenkunde« mag als am stärksten in sich abgeschlossen erscheinen, und doch bedürfen insbesondere ihre ersten Vorträge sehr der Ergänzung durch das, was in den ihnen täglich folgenden Vorträgen über »Methodisch-Didaktisches« hinzugefügt wurde. Dagegen stehen die Seminarbesprechungen dieser ersten Tage - es wurde da vor allem die

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

Temperamentenlehre in ihrer pädagogischen Bedeutung dargestellt -verhältnismäßig abgerundet für sich da. Vom vierten Kurstag an jedoch ändert sich das. Der enge Zusammenhang zwischen den beiden Vormittagsvorträgen löst sich. Dafür schließt sich nun das, was am späteren Vormittag vortragsmäßig zur Methodik und Didaktik ausgeführt wurde, eng zusammen mit dem, was dann am Nachmittag über dasselbe Thema in seminaristischer Form erarbeitet wurde. Diese beiden Reihen erscheinen von nun ab geradezu wie ineinander verzahnt. So werden zum Beispiel die Probleme des Tierkundeunterrichts in den methodisch-didaktischen Vormittagsvorträgen, die der Pflanzenkunde aber nachmittags im Seminar behandelt.

Eine besondere Gestalt hat dann wieder der Schlußtag des ganzen Kurses. So wie jede einzelne methodische Maßnahme des Unterrichts aus einer wirklichen Menschenkunde, aus einer gründlichen, Leib, Seele und Geist umfassenden Erkenntnis des werdenden Menschen herauswachsen soll, so soll auch der stufenweise Aufbau der Schule als Ganzes, ihr Lehrplan, sich organisch aus der Menschenkunde heraus ergeben. Deshalb konnten alle drei Reihen des Kurses am Schluß in der Darstellung eines solchen Lehrplanes zusammenlaufen und zum Ausklang kommen, indem diesem Thema am letzten Tage nicht nur die beiden Vormittagsvorträge gewidmet wurden, sondern auch ein Teil der letzten, der fünfzehnten Seminarbesprechung.

So stützen und ergänzen die drei Reihen einander mannigfaltig. Deshalb ist auch ein wirklich gründliches Verstehen einer einzelnen Reihe beziehungsweise eines einzelnen Buches, kaum möglich, wenn nicht die beiden anderen laufend mit herange-zogen werden.

#SE295-188

In den Seminarbesprechungen stellte Rudolf Steiner Aufgaben und Fragen allgemein pädagogischer oder speziell didaktischer Art, und an deren Bearbeitung durch die Kursteilnehmer schlossen sich lebhaft Gespräche an, in die er dann wieder mehrfach mit längeren, grundsätzlichen Darstellungen eingriff. Nur solche längeren Aus-führungen können als wörtlich, oder doch nahezu wörtlich nachgeschrieben angesehen werden. Von dem aber, was Rudolf Steiner in der Lebendigkeit der Gespräche gesagt hat, ist vieles nur bruchstückweise, manches wohl gar nicht erhalten geblieben. Daran sollte sich der Leser immer erinnern. Das, was die einzelnen Seminarteilnehmer sagten, ist nur soweit mitgeteilt, als es nötig schien, um den Gang des Gespräches, in dem Rudolf Steiners Zwischenbemerkungen standen, deutlich werden zu lassen.

Bei den am Kurs teilnehmenden ersten Lehrern der Waldorfschule konnte die Kenntnis der grundlegenden Werke der anthroposophischen Geisteswissenschaft vor- ausgesetzt werden. Und ebenso die Kenntnis dessen, was in den vorangehenden Monaten des Jahres 1919 von Rudolf Steiner und seinen Mitarbeitern zur Erneuerung des sozialen Lebens angestrebt wurde, und was er in dem Buche «Die Kernpunkte der sozialen Frage» zusammengefaßt hatte.

Auch der heutige Leser des vorliegenden Buches sollte diese geisteswissenschaft-lichen und sozialen Grundgedanken kennen oder kennenlernen, weil er sonst auch bei dem, was hier über Pädagogik gesagt ist, nicht erwarten kann, zu einem vollen Verständnis und zu einem sachgemäß begründeten Urteil kommen zu können.

E.G.

HINWEISE

#TX

Die Seminarbesprechungen 1-14 waren erstmalig gedruckt im 5.-8. Jahrgang (1931-35) der Zeitschrift »Zur Pädagogik Rudolf Steiners« (später »Erziehungskunst«) und im 13. Jahrgang (1939) der Zeitschrift »Die Menschensehule«; die Lehrplanvorträge im 14. Jahrgang (1940) der »Menschensehule«. Die 15. Seminarbesprechung war bisher nicht veröffentlicht. Durch neu aufgefundene Notizen mehrerer Teilnehmer konnte der Text der Auflage von 1959 beträchtlich erweitert und an vielen Stellen verbessert werden. Über Änderungen in dieser Neuauflage siehe Hinweis zu S.20.

zu seit,

10 bei einem Vortrag, den ich gehalten habe in bezug auf die Temperamente: Siehe »Das Geheimnis der menschlichen Temperamente«, Berlin 4. März 1909 in »Wo und wie findet man den Geist«, Gesamtausgabe Dornach 1962, Bibl.-Nr. 57- Siehe auch die Zusammenstellung der Parallelvorträge von München, Karlsruhe und Berlin »Das Geheimnis der menschlichen Temperamente«, Sonderdruck der »Menschensehule«, Zbinden Verlag Basel 1967.

15 auf das heute morgen Gesagte: Siehe »Allgemeine Menschensehule als Grundlage der Pädagogik«, Gesamtausgabe Dornach 1968, Bibl.-Nr. 293, 1. Vortrag und »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, Gesamtausgabe Dornach 1966, Bibl.-Nr. 294, 1. Vortrag.

17 es werden alle mö glichen Modifikationen eintreten: Bei der Eröffnung der Waldorfschule am 7. September 1919 waren noch nicht alle Schulräume fertiggestellt; man mußte zuerst noch mit »Sehiehtunterricht« arbeiten.

#SE295-189

18 in den großen Gärten: Damals dehnten sich um das Schulhaus herum noch große Gärten aus.

20 ist dort aber am wenigsten zur Realisierung gekommen: diese Textänderung sowie die anderen Ergänzungen, die in diese Neuauflage 1969 eingefügt wurden, beruhen darauf, daß ein neu aufgefundenes Heft mit stenographischen Notizen eines Teilnehmers, Rudolf Mayer, Berlin, aus dessen Nachlaß benutzt werden konnte.

21 Die Schlußprüfung ist ein Kompromiß mit der Behörde: Eine Jahresschlußprüfung hat nie stattgefunden. Rudolf Steiner hatte einen Vorschlag ausgearbeitet und den Behörden unterbreitet (das sog. »Memorandum«), wonach die Schüler der Waldorfschule jeweils am Ende des 3., 6. und 8. Schuljahres das Lehrziel der öffentlichen Schulen ebenfalls erreicht haben sollten. Dieser Vorschlag wurde von den Behörden angenommen.

Das »Memorandum« ist abgedruckt in »Die Menschensehule«, 39. Jahrg., Heft 9, S.242 und in »Konferenzen Rudolf Steiners mit den Lehrern der Freien Waldorfschule in Stuttgart 1919-1924«, Einleitungen-Hinweise, Band 9, S.15 f.

27 Rudolf Steiner zeichnet folgende Figuren an die Tafel: Von diesen Originalzeichnungen während der Seminarbesprechungen ist leider nichts erhalten geblieben. Die in diesem Buch eingefügten Abbildungen beruhen auf Nachzeichnungen.

41 Helen Keller, 1880-1968, amerikanische Schriftstellerin schweiz. Abstammung. Sie wurde im Alter von 19 Monaten blind und taub. Siehe »Geschichte meines Lebens«, nach der amerik. Neuauflage Bern 1955.

in meiner Erkenntnistheorie: Siehe »Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung«, Gesamtausgabe Dornach 1960, Bibl.-Nr. 2, und »Wahrheit und Wissenschaft«, Gesamtausgabe Dornach 1958, Bibl.-Nr. 3.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

- 44 gesprenkelt... also kariert . . . für das phlegmatische Kind: Diese Zeichnung ist nur ungenau und widersprechend überliefert. Die Wiedergabe auf unserer Farbtafel fußt zwar auf guten Gründen, kann aber nicht als völlig gesichert angesehen werden.
- 46 Goethe... hat den schönen Gedanken geprägt, daß am Abnormen studiert werden könne das Normale: Vgl. »Die Metamorphose der Pflanzen« § 7 und »Verfolg(Nacharbeiten und Sammlungen)« (S. 147ff.) in »Goethes Naturwissenschaftliche Schriften«, hg. von Rudolf Steiner, Dtsch. Nat. Lit. Band I.
- 50 Zu den folgenden Sprachübungen vergl. »Methodik und Wesen der Sprach-gestaltung«, Gesamtausgabe Dornach 1964, Bibl.-Nr. 280.
- 53 »Das Johannes-Evangelium im Verhältnis zu den drei anderen Evangelien«, vierzehn Vorträge Kassel 24. Juni-7. Juli 1909, Gesamtausgabe Dornach 1959, Bibl.-Nr. 112.
- «Vom Vater hab' ich...»: Zahme Xenien VI.
- 54 »Der Hüter der Schwelle« und »Der Seelen Erwachen«: Siehe Rudolf Steiner »Vier Mysteriendramen«, Gesamtausgabe Dornach 1962, Bibl.-Nr. 14.
- Jeh habe . . . hier vorgetragen, daß es den Felix Balde gegeben hat: Siehe den Vortrag vom 22. Juni 1919 in »Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer
#SE295-190
- und pädagogischer Fragen«, Gesamtausgabe Dornach 1964, Bibl.-Nr. 192 und das 3. Kap. in »Mein Lebensgang«, Gesamtausgabe Dornach 1962, Bibl.-Nr. 28.
- 68 wie der Esel zu seinen Ohren kam: Hier könnte auf folgende Erzählung hingewiesen werden, die sich bei Dr. Oskar Dähnlsardt findet in »Naturgeschichtliche Volksmärchen«, Bd. I, 5. Aufl. Leipzig 1918, Nr.64, S. 93.
- «Warum der Esel lange Ohren hat (Aus Ungarn).
- Als Gott die Welt geschaffen hatte, versammelte er alle Tiere und gab jedem seinen Namen. Man soll dich Pferd, dich Löwe, dich Wolf, dich Bär, dich Fuchs nennen,> sagte er zu ihnen. Dann befahl er ihnen am nächsten Tage wiederzukommen, um zu prüfen, ob sie ihre Namen nicht vergessen hätten. Der Esel war damals ein hübsches, niedliches Tier, er hatte keine langen Ohren, und Gott hatte ihm einen der hübschesten Namen gegeben und ihm gesagt, ihn ja nicht zu vergessen. Als sich die Tiere am nächsten Tag versammelten, konnte jedes seinen Namen sagen, nur der Esel nicht, der hatte ihn vergessen. Darüber wurde Gott böse, nahm die beiden Ohren des Tieres, zog sie ein großes Stück in die Länge und sagte: »Esel, der du bist, da du so schnell vergißest«. Seitdem ist der Arme ein Esel geblieben und hat seine langen Ohren behalten.»
- 73 für die morgige didaktische Stunde: Gemeint ist der 8. Vortrag des Kurses »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«.
- 74 Publius Cornelius Tacitus, um 55-120. »Germania«, aus dem Lateinischen mit Erläuterungen von Dr. Max Oberbreyer, Univ.-Bibl. Leipzig o. J.
- Heinrich von Treitschke, 1834-1896. »Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert«, 5 Bde., Leipzig 1879ff.
- Herman Grimm, 1828-1901. »Friedrich der Große und Macaulay« in »Fünfzehn Essays. Erste Folge«, 3. Aufl. Berlin 1884. Das Zitat auf S. 116.
- Lord Thomas Babington Macaulay, 1800-1859. »Friedrich der Große« in »Kritische und historische Aufsätze«, deutsch von J. Moellenhoff, Univ.-Bibl. Leipzig o. J.
- lesen Sie dasselbe (die Schilderung Luthers) zn katholischen Geschichtsbüchern durch: Beispielsweise in »Geschichte der katholischen Kirche« von Dr. Anton Wappler, 3. Aufl. Wien 1875.
- 83 Leopold von Ranke, 1795-1886. »Die römischen Päpste«, Berlin 1834; »Deutsche Geschichte im Zeitalter der Reformation«, Berlin 1839ff.; »Französische Geschichte«, Stuttgart 1852-61; »Englische Geschichte«, Berlin 1859ff. u. a
- Karl Lamprecht, 1856-1915. »Deutsche Geschichte«, 19 Bde., Berlin 1891ff. u. a-
- 84 Karl von Rotteck, 1775-1840. »Allgemeine Geschichte«, 9. Bde, Freiburg 1812-1827; »Allgemeine Weltgeschichte«, 4 Bde, Stuttgart 1830-1834, u. a-
- 97 hatte ich Fräulein W gebeten, solche Augenbilder zu machen: die aus Holz gesägten und bemalten Eurythmiefiguren.
- (über Ernährung) können Sie auch manches an den verschiedenen Stellen meiner Vorträge finden: Siehe »Zur Heilpädagogik«, Auszüge von Vorträgen aus den Jahren 1908-1924, Dornach 1938, über »Diät« S. 127-154.- »Welche Bedeutung hat die okkulte Entwicklung des Menschen für seine Hüllen und sein Selbst?«, Gesamtausgabe Dornach 1957, Bibl.-Nr. 145, Vortrag 1 und 2. - »Eine okkulte Physiologie«, acht Vorträge, Prag 1911 (Neuaufgabe in Vorbereitung). - »Ernährungsfragen im Lichte der Geisteswissenschaft«, Vortrag vom 8. Januar 1909 in München, abgedruckt im Heft 47 und 48 des 14. Jahrganges (1935) des »Goetheanum«. - »Ernährungsfragen. t)ber das Verhältnis der Nahrungsmittel zum Menschen«, 3 Vorträge in Dornach 1923 und 1924. Der i. Vortrag in »Rhythmen im Kosmos und im Menschenwesen - Wie kommt man zum Schauen der geistigen Welt?«, Gesamtausgabe Dornach 1962, Bibl.-Nr. 350 und Vortrag II und III vorgesehen in Bibl.-Nr. 354.
- 100 wie ich das gestern für Tiere gezeigt habe: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, 7. Vortrag.
- 101 Wochenspruch aus dem »Seelenkalender«: Siehe Rudolf Steiner »Wahrspruchworte«, Gesamtausgabe Dornach 1968, Bibl.-Nr. 40.
- 107 Lesen Sie . . . die scbönen Aufsätze Goethes: Siehe »VerfolgiVerstäubung, Verdunstung, Vertropfung« in »Goethes Naturwissenschaftliche Schriften« hg. von Rudolf Steiner, Dtsch. Nat. Lit. Band I, S. 163.
- 108 Ich habe gestern versucht: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, 7. Vortrag. für die mittleren Sinne: Über die zwölf Sinne sprach Rudolf Steiner u. a. im 8. Vortrag der »Allgemeinen Menschenkunde«.
- 119 verweist auf einen Artikel von Dr. Ernst Müller: »Bemerkung über eine erkenntnistheoretische Grundlegung des Pythagoreischen Lehrsatzes« in den »Annalen der Naturphilosophie« herausgegeben von Wilhelm Ostwald, X. Band, Leipzig 1911, S. 162ff. - Abgedruckt in »Die Menschenschule«, XIII. Jahrgang 1939, Heft 10.
- 122 Emil Schlegel, 1852-1935, homöopathischer Arzt.; »Religion der Arznei, das ist Herr Gotts Apotheke. Signaturenlehre als Wissenschaft«, Leipzig 1915.
- Jakob Böhme, 1575-1624. »De signatura rerum«, 1621.
- 130 wie ich heute über den Geographieunterricht gesprochen habe: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, ii. Vortrag.

Rudolf Steiner: GA 295 Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge

- 136 Die am Tag zuvor angekündigten Hinweise zur Rezitation des Gedichtes fehlen in den Nachschriften.
- 140 Karl Friedrich Gauss, 1777-1855, Mathematiker.
- 145 Engen Dühring wies die imaginären Zahlen als Unsinn zurück: Hier wurden Rudolf Steiners Worte offenbar unvollständig und entstellt nachgeschrieben. Es ist der Versuch gemacht, die Stelle zurechtzurücken, sie bleibt aber zweifelhaft.
- Eugen Dühring, 1833-1921. Vgl. die Schrift »Neue Grundmittel und Erfindungen zur Analysis, Algebra, Funktionsrechnung und zugehörigen Geometrie« von Eugen und Ulrich Dühring, Leipzig 1884, besonders Kapitel 1 und 2. - Rudolf Steiner hat Eugen Dührings Meinung nicht wörtlich, aber sinngemäß wiedergegeben. Er teilte die Dühringsche Ansicht über die imaginären Zahlen nicht. Seine Äußerungen darüber, worauf die imaginären Zahlen hinweisen, sind zu finden im »Zweiten Naturwissenschaftlichen Kursus (Wärme-Lehre)«, Dornach 1925 im XII. Vortrag (in Vorbereitung).
- 149 H. Th. Buckle, 1821-1862. »History of Civilisation in England«, 1857. Deutsch von A Ruge, Heidelberg 1859 und von J. H. Ritter, 2 Bde, 2. Aufl. Leipzig 1900.
- W E. H. Lecky, 1838-1903. »History of the Rise and Influence of the Spirit of Rationalism in Europe«, 2 Bde., London 1865. Deutsch von H. Jolovicz, Leipzig und Heidelberg 1868.
- Ernst von Wildenhruch, 1845-1909, schrieb u. a »Die Karolinger« und die Doppeltragödie »Heinrich und Heinrichs Geschlecht«.
- Gustav Freytag, 1816-1895. »Bilder aus der deutschen Vergangenheit«, 5 Bde., Leipzig 1859ff.
- Heinrich Julian Schmidt, 1818-1886, Literaturhistoriker.
- Ferdinand Lassalle, 1825-1864, Begründer der Sozialdemokratie in Deutschland.
- 150 Houston Stewart Chamberlain, 1855-1927. »Die Grundlagen des 19. Jahrhunderts«, München 1899.
- 151 Karl Johann Kautsky, 1854-1938. Schriften zur Geschichte des Sozialismus und zur allgemeinen Geschichte.
- Franz Mehring, 1846-1919. »Geschichte der deutschen Sozialdemokratie«, 4 Bde. 1897.
- 151 f. Zur Sonnenbewegung: Siehe Rudolf Steiner »Entsprechungen zwischen Mikrokosmos und Makrokosmos. Der Mensch - eine Hieroglyphe des Weltenalls«, 16 Vorträge, Dornach 9. April-16. Mai 1920, Gesamtausgabe Dornach 1958, Bibl.-Nr. 201 (vgl. besonders die Vorträge 2, 3 und 6). - »Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie«, 18 Vorträge, Stuttgart 1.-18. Januar 1921, Dornach 1926 (in Vorbereitung).
- 152 und was zum Teil das Kind heute noch sieht: Siehe »Allgemeine Menschenkunde«, 12. Vortrag.
- 153 K- macht Aus fu~-hrun gen über die Erarheitung: Die Ausführungen des Kursteilnehmers sind abgedruckt worden als »Ergänzung zu Seminar XIV« in der »Menschenschule«, Jahrg 13 (1939), Heft 12, S. 428-435. - Vgl. dazu auch Rudolf Steiner »Wege zu einem neuen Baustil«, 5 Vorträge, Dornach 1914; 2. Aufl., Stuttgart 1957 und den »Hinweis zu S. 45«.
- 154 das in der allgemeinen Pädagogik und in der Didaktik Betrachtete: Siehe »All-gemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik« und »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«.
- durch Völkercharakteristiken Geschichte und Geographie verknüpfen kann
- Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, 11. Vortrag.
- 155 das Schreiben an das Kind heranbringen: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, Vortrag 1 und S.
- 160 Die lateinische Sprache beginnen wir, wenn das Kind im vierten Schuljahr ist:
- Später wurde das von Rudolf Steiner dahin abgewandelt, daß sowohl mit dem Lateinischen wie mit dem Griechischen in der fünften Klasse begonnen werden sollte.
- nach der Anleitung, die ich in den didaktischen Vorträgen: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, 9. Vortrag.
- 161 von dem sechsten Schuljahr frei beginnen mit den Elementen des Griechischen:
- Siehe Hinweis zu Seite 160.
- man beginnt . . . so wie ich es Ihnen dargestellt habe: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, 11. Vortrag.
- 164 die erste Rubrik »>Religionsunterricht«: Über die Stellung des Religionsunterrichtes sprach Rudolf Steiner in der Ansprache bei der Eröffnung der Freien Waldorfschule am 7. September 1919. Siehe »Rudolf Steiner in der Waldorfschule«, Stuttgart 1958 (Verlag Freies Geistesleben), - der »Freie anthroposophische Religionsunterricht« wurde erst einige Wochen später eingerichtet.
- 165 wie ich das probeweise dargestellt habe: Siehe »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, 7. Vortrag.
- worauf ich gestern hin gedeutet habe: s. o. 14. Vortrag.
- 167 daß Sie dem Rechnung tragen, was ich gesagt habe: s. o. i. Vortrag und die 4, Seminarbesprechung.
- 180 Das arianische Christentum: Vgl. dazu die in der Arbeiterbildungsschule in Berlin gehaltenen Vorträge vom 18. Oktober bis zum 20. Dezember 1904 »Geschichte des Mittelalters bis zu den großen Erfindungen und Entdeckungen«, Dornach 1936; (vorgesehen in der Gesamtausgabe unter Bibl.-Nr. 51).
- 181 wir fangen mit dem vierten Schuljahr mit der lateinischen Sprache an: Siehe Hinweis zu S. 160.
- 184 Morgen wird ja die feierliche Eröffnung sein: Siehe die Ansprache Rudolf Steiners bei der Eröffnungsfeier am 7. September 1919 in »Rudolf Steiner in der Waldorfschule«, Stuttgart 1958.

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=185:ga-295-erziehungskunst-seminarbesprechungen-und-&Itemid=14&layout=default

GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

#	Beitragstitel
1	ERSTER VORTRAG Dornach, 9. August 1919
2	ZWEITER VORTRAG Dornach, 10. August 1919
3	DRITTER VORTRAG Dornach, 11. August 1919
4	VIERTER VORTRAG Dornach, 15. August 1919
5	FÜNFTER VORTRAG Dornach, 16. August 1919
6	SECHSTER VORTRAG Dornach, 17. August 1919
7	HINWEISE

GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

ERSTER VORTRAG

Dornach, 9. August 1919

Nach einer Arbeit, die tief hineinsehen ließ in dasjenige, was gegenwärtig vorgeht in Menschengemütern, was gegenwärtig besteht an innerer Tragik der Menschheitsentwicklung, kann ich wiederum einige Tage hier an diesem Orte sein, der ja so eng verbunden ist mit jener Tätigkeit, von der wir doch glauben müssen, daß sie abgeben kann die Kraft, die heutige Tragik der Menschheit wiederum in ein hoffnungsvolleres Fahrwasser nach und nach umzuentwickeln.

Zu keiner Zeit vielleicht war eigentlich weniger Neigung vorhanden, in wahren und echtem Sinne des Wortes die Seele zu erheben zu den geistigen Welten, und notwendig ist es ganz besonders in dieser Zeit, die Seele zu erheben zu den geistigen Welten. Denn nur aus diesen geistigen Welten kann dasjenige kommen, was der gegenwärtigen Menschheit Kraft geben kann, weiter den Lebenspfad als ganze Menschheit zu gehen. Die Probleme, die Aufgaben, die der Gegenwart gestellt sind, von ihnen glaubt man heute in weitesten Kreisen, daß man sie lösen kann mit den Gedanken, mit den Impulsen, welche herzunehmen sind aus dem äußerlichen menschlichen Wissen. Wie lange es noch dauern kann, bis ein genügend großer Teil der Menschheit sich zu der Überzeugung durchringt, daß nur auf dem geistigen Wege ein wirkliches Heil zu erreichen ist, das ist heute eigentlich außerordentlich schwer zu sagen, schon aus dem Grunde, weil das Nachdenken gerade über diese Frage eigentlich nicht besonders fruchtbar ist. Aber sicher ist das andere, daß nur wird weitergeschritten werden können, wenn diese Überzeugung, daß nur aus den geistigen Welten die Rettung kommt, in einer genügend großen Anzahl von Menschen wirklich durchgedrungen ist.

Was die Menschen heute in weitesten Kreisen beschäftigt, worüber aber doch ernstlich nachzusinnen den Menschen vor allen Dingen die intellektuelle Kraft fehlt, weil die intellektuelle Kraft in der gegenwärtigen Zeit fast wie gelähmt ist bei einem großen Teil der Menschheit, das sind ja die sozialen Probleme. Und der Glaube

#SE296-010

herrscht, daß man diese sozialen Probleme mit dem, was man heute Wissen und Erkenntnis nennt, bewältigen könne. Man wird sie nicht bewältigen können, man wird sie niemals bewältigen können, wenn sie nicht in Angriff genommen werden vom Gesichtspunkte geistiger Erkenntnis.

Wir haben einen langen Waffenkampf durchgemacht. An diesen langen Waffenkampf wird sich anschließen ein wahrscheinlich recht lange dauernder Kampf der Menschheit überhaupt. Viele Leute haben gesagt: Dieser Waffenkampf, wie er erlebt worden ist über die zivilisierte Welt hin, er war das furchtbarste Ereignis dieser Art seit der Zeit, da man überhaupt von einer menschlichen Geschichte spricht. -Man kann nicht sagen, daß dieses Urteil unrichtig ist. Der Kampf, der mit diesen und jenen Mitteln auszufechten sein wird, der sich an diesen Waffenkampf anschließen wird zwischen Orient und Okzident, zwischen Asien, Europa und Amerika, dieser Kampf wird wohl der größte Geisteskampf werden, welchen wiederum die Menschheit auszufechten hat. All dasjenige, was selbst durch das Christentum an Impulsen und Kräften in die Menschheit eingeflossen ist, das wird in gewaltigen, elementaren Kampfeswogen die Zivilisation überspülen.

Man kann heute, ich möchte sagen, auf eine einfache Formel bringen, worinnen der große Gegensatz liegt zwischen dem Orient und dem Okzident. Aber diese einfache Formel - nehmen Sie sie nicht einfach. Diese einfache Formel schließt ungeheure Weiten menschlicher Impulse ein. Sie wissen, ich habe in meinem Buche «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft» aufmerksam darauf gemacht, daß für weite Kreise der gegenwärtigen Menschheit das Geistesleben eine Ideologie geworden ist, daß dasjenige, was geistige Güter der Menschheit sind, Recht, Sitte, Wissenschaft, Kunst, Religion und so weiter, so angesehen wird, daß das nur der Rauch gewissermaßen ist, der aufsteigt aus der einzig wahren Wirklichkeit, aus der ökonomischen Produktionsweise, aus dem wirtschaftlichen Untergrund. Über solche Dinge habe ich ja zu Ihnen auch gesprochen, als ich vor mehreren Monaten hier von Ihnen Abschied nahm.

Ideologie - erwidern einem heute weite Kreise, wenn man von

#SE296-011

Geistesleben spricht; es ist alles das, was sich aus der einzigen Wirklichkeit, aus der ökonomischen Wirklichkeit, aus der Wirtschaftswirklichkeit spiegelt in der menschlichen Seele, nur Ideologie. - Man hat heute viel Grund, nachzudenken darüber, was dieses Wort Ideologie eigentlich in der Weltkultur bedeutet. Und es bedeutet sehr viel. Man kann dieses Wort mit keinem anderen in einen näheren Zusammenhang bringen, als mit dem Worte Maja der orientalischen Weisheit. Maja richtig ins Abendländische übersetzt, bedeutet Ideologie. Und jede andere Übersetzung von Maja ist ungenauer als die Übersetzung mit Ideologie. So daß man sagen kann: im Grunde genau dasselbe begrifflich oder ideenhaft, was der Morgenländer sich vorstellt bei dem Worte Maja, das stellt sich ein großer Teil der abend-ländischen Menschheit vor bei dem Worte Ideologie. Aber welcher gewaltiger Unterschied! Was denkt der Morgenländer bei dem Worte Maja? Er denkt, die äußere Sinneswelt ist die Maja, alles dasjenige, was an unsere Sinne herankommt und an den an die Sinne gebundenen Verstand, das ist die Maja, das ist die große Täuschung. Und die einzige Wirklichkeit ist dasjenige, was in der Seele aufsteigt. Das Seelisch-Geistige, zu dem sich der Mensch durchringt, das ist dasjenige, was Wirklichkeit ist; was im menschlichen Inneren aufquillt und aufsprießt, das ist Wirklichkeit. Das, was sich den Sinnen äußerlich darbietet, ist Maja, ist Ideologie.

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Und über einen großen Teil der abendländischen Menschheit breitet sich die andere Überzeugung aus: Die einzige Wirklichkeit ist dasjenige, was den äußeren Sinnen erscheint. Das ist die Wirklichkeit. Genau dasjenige, was der Morgenländer Maja nennt, das ist für einen großen Teil der abendländischen Menschheit die Wirklichkeit. Und was der Orientale die Wirklichkeit nennt, dasjenige, was innerlich aufprießt, was innerlich aufquillt in der Seele, das ist für einen großen Teil der abendländischen Menschheit Ideologie, Maja. Sie sehen einen großen Gegensatz. Was der Orientale die Wirklichkeit nennt, nennt Europa und Amerika heute schon die Maja: Ideologie ist dasselbe. Dasjenige, was der Abendländer mit Amerika, mit dem amerikanischen Nachwuchs, die Ideologie, die Maja nennt, das ist für den Orientalen Wirklichkeit.

#SE296-012

Das frißt tief in den Seelen der Menschen, das macht die Menschen über die Erde hin zu zwei ganz verschiedenen Wesensarten. Wenn Sie überblicken dasjenige, was geschehen ist über die zivilisierte Welt, so werden Sie sich sagen, hoffentlich heute schon sagen: Im Grunde ist alles das, was gesprochen wird über Ursache und Veranlassungen dieser Weltkatastrophe eigentlich auf der Oberfläche schwimmend, Oberflächenansicht. Dasjenige, was sich ausgeprägt hat in diesem furchtbaren Kampf, das ist etwas, was wie elementar aus unbewußten Tiefen heraufgezogen ist. Die Menschen haben daran teilgenommen, man sieht es heute ganz genau, sie wußten nicht warum im Grunde; es ist dasjenige, was dieser Gegensatz, der noch lange nicht ausgetragen ist, an elementaren Kräften an die Oberfläche geschwemmt hat. So stark ist das antisoziale Element in der Gegenwart, daß die Menschheit in diese zwei wesensverschiedenen Glieder zerfällt.

Und bringen Sie das, was ich eben gesagt habe, mit anderem in Zusammenhang, so werden Sie finden, wenn Sie nach Westen schauen, daß das Streben des Westens nach Freiheit geht - ob man diese Freiheit versteht oder mißversteht, es kommt weniger darauf an -, das Streben geht nach Freiheit; und wie aus dunklen Untergründen der Menschenseele herauf, wühlt sich das Bedürfnis nach Freiheit.

Blicken Sie nach dem Osten: Dasjenige, was man im Westen die Freiheit nennt, für den Osten hat es eigentlich keinen rechten Sinn; es ist wie etwas, womit man überhaupt keine Begriffe, keine Empfindungen verbindet. Dasjenige, was man am intensivsten erlebt, über das denkt man da nicht nach. Denken Sie doch nur einmal, wie wenig die Menschen über Naturerscheinungen nachdenken, die sie unmittelbar im Alltag umgeben! Über das allernächst Erlebte denken die Menschen ja nicht nach. Der Orientale, indem er die ihm gemäße Wirklichkeit verfolgt, die innere Wirklichkeit, er lebt in der Freiheit, die ihm eben werden kann nach seinen Rassen-, Volks- und Stammeseigentümlichkeiten. Er denkt nicht darüber nach. Je weiter man nach Westen blickt, desto mehr ist im Lauf der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit die Freiheit verlorengegangen: weil sie sie nicht hat, muß sie danach streben.

#SE296-013

Und so könnte man vieles, vieles anführen, man würde in allem finden diesen fundamentalen Gegensatz zwischen dem Westen und dem Osten. Es kündigt sich bereits an dasjenige, was vielleicht schon die nächsten Jahre bringen werden. Augenblicklich sind es nur äußere Symptome, äußere Symptome, die in Asien vorgehen, über die Europa heute noch schweigt - schweigt aus wohlverstandenen Gründen. Daß zum Beispiel in Indien fast mehr als die Hälfte der Bevölkerung halb verhungert ist, das wird aus der Geistigkeit heraus gerade des indischen Volkes etwas gebären, was noch ganz anderes darstellen wird, als dasjenige, was sich in Europa abgespielt hat. Das sind äußere Symptome. Aber auch mit Bezug auf diese äußeren Symptome sind die Menschen heute in zwei wesensverschiedene Glieder getrennt. Für den Inder bedeutet der Hunger etwas ganz anderes als für den Europäer, denn der Inder hat eine Jahrtausende alte andere seelische Entwicklung hinter sich als der Europäer. Diese Dinge, sie müssen heute scharf ins Auge gefaßt werden von dem, der etwas verstehen will von dem Gang der Menschheitsentwicklung. Wir müssen uns heute klar sein darüber, daß dasjenige, was man gewöhnlich die soziale Frage nennt, etwas viel Komplizierteres ist, als man gewöhnlich meint. Diese soziale Frage, sie ist ja eine Begleiterscheinung jener Kultur, die heraufgekommen ist seit der Mitte des 15. Jahrhunderts. Ich habe von diesem bedeutsamen Einschnitt in die Geschichte der zivilisierten Menschheit in der Mitte des 15. Jahrhunderts immer wieder und wiederum auch zu Ihnen hier gesprochen. Seit dieser Zeit kam allmählich herauf die neuere Färbung der Naturwissenschaft. Seit dieser Zeit kam aber auch herauf die neuere Färbung des Industrialismus. Naturwissenschaft und Industrialismus zusammen, die bedeuten dasjenige, was sich über die moderne Menschheit ausgegossen hat, und was der modernen Menschheit die besondere Richtung ihres Geistes gegeben hat.

Ich habe auch hier in der Schweiz zu Ihnen gesprochen von der besonderen Artung der Naturwissenschaft, habe Ihnen gesagt, daß gescheite Leute, die heute nachdenken über das, was die Naturwissenschaft geben kann, schon sagen: Dasjenige, was die neuere Naturanschauung überliefert, ist nicht die Welt, es ist ein Gespenst von der

#SE296-014

Welt. - Alles das, was die Naturforscher ausgedacht haben, und was heute populäre Bildung ist, viel mehr populäre Bildung ist als diese Menschen glauben, das ist Glaube, eigentlich Aberglaube an eine gespenstische Welt. Und an die Seite dieser gespenstischen Welt ist dasjenige gestellt, was aus dem modernen Industrialismus an geistiger Wirksamkeit über die Menschen gekommen ist. Der Industrialismus, man muß ihn in seiner geistigen Bedeutung einmal ins Auge fassen. Nehmen Sie dasjenige, was den Industrialismus vorzugsweise beherrscht, die Maschine. Die Maschine unterscheidet sich von allem übrigen, mit dem es der Mensch zu tun haben kann in seinem äußeren Leben. Ich bitte Sie, betrachten Sie das Tier. Sie werden, indem Sie Ihre wissenschaftlichen oder sonstigen Erkenntnisgedanken auf das Tier anwenden - ich will gar nicht vom Menschen in dem heutigen Zusammenhang sprechen -, noch so viel über das Tier erforschen können, es bleibt immer etwas, ich möchte sagen, Göttlich-Tiefes im Tiere; Sie schöpfen es nicht aus, Sie kommen nicht dahinter. Hinter das, was Sie über das Tier denken, stellt sich immer etwas, was Ihnen unbekannt bleibt. Bei der Pflanze ist es nicht weniger. Und nehmen Sie selbst den Kristall, nehmen Sie die wunderbaren Formen der Kristallwelt, Sie werden sich sagen müssen: Gewiß, man kann das Äußerste begreifen in der Kristallwelt, in ihren Formen und so weiter, wenn man auf diese Sache hin geschult ist, aber es bleibt noch hinlänglich vieles von dem, was der Mensch verehren kann als dasjenige, zu dem er nicht mit dem unmittelbaren, unhellseherischen Verstande dringt.

Nehmen Sie die Maschine, sie ist durch und durch durchsichtig. Man weiß: die Kraft setzt so ein, der Zapfen sitzt so und so in der Öffnung drinnen, die Reibung ist eine so und so große, man kann den Nutzeffekt berechnen, wenn man die einzelnen Elemente kennt

- nichts ist hinter der Maschine, welches auffordert dazu, sich zu sagen: Da ist etwas, was nicht durchdrungen werden kann mit dem gewöhnlichen unseherischen menschlichen Verstande. Das bedeutet für den Verkehr des Menschen mit der Maschine sehr viel. Und wenn man wiederum einmal vor Tausenden und Tausenden von Menschen gestanden hat, die es mit der Maschine zu tun haben, dann weiß

#SE296-015

man, was in die Seelen der Menschen hineinräufelt von dieser geistig durchsichtigen Maschine, von dieser Maschine, die nichts hinter sich hat, was irgendwie vielleicht für den unseherischen Verstand nur geahnt oder nicht durchschaut werden könnte. Das macht den Verkehr mit der Maschine so verheerend für den Menschen, daß die Maschine geistig-seelisch so durchsichtig ist; daß alles, was an Kräften und Kräftezusammenhängen in der Maschine ist, so wasserklar daliegt vor den menschlichen Sinnen und dem menschlichen

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Verstande. Das ist das, was Herz und Seele der Menschen aussaugt, was den Menschen trocken macht, was den Menschen unmenschlich macht.

Und Naturwissenschaft und Maschine zusammen, sie bedrohen die zivilisierte Menschheit mit einem dreifachen furchtbar Zerstörenden. Denn was droht dieser modernen Menschheit, wenn sie sich nicht aufrafft, nach dem Übersinnlichen hinzuschauen? In bezug auf die Erkenntnis droht nach und nach jenes Ideal überhand zu nehmen, welches von Naturforschern schon ausgesprochen ist, indem sie gesagt haben: Man strebt an, die Natur so zu erkennen, daß diese Erkenntnis eine astronomische ist, das heißt der Astronomie nachgebildet ist. Wenn Sie heute sehen, wie der Chemiker nachdenkt über das, was im Molekül drinnen ist, so stellt er sich vor, daß die Atome im Molekül in einer gewissen Weise im Kräftezusammenhange sind (es wird gezeichnet). Das stellt er sich nach dem Muster eines kleinen Planeten- und Sonnensystems vor. Die ganze Welt astronomisch zu erklären, das wird das Ideal. Und die Astronomie selbst, was hat sie für ein Ideal? Das ganze Weltengebäude als eine Maschine anzusehen. -Dazu jenes Tun, jenes Handeln der Menschen an der Maschine!

Das sind die Dinge, die immer stärker und stärker gewirkt haben seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, das sind die Dinge, welche gegenwärtig dem Menschen das eigentlich Menschliche aussaugen. Wenn die Menschen weiter nur so nachdenken würden, wie sie über die maschinenhafte Astronomie und über den Industrialismus, indem sie in ihm arbeiten, nachdenken, würden die Geister mechanisiert werden, die Seelen, sie würden schläfrig, vegetarisiert werden, und die Leiber animalisiert.

Sehen Sie nach Amerika: der Hochpunkt der Mechanisierung der

#SE296-016

Geister! Sehen Sie nach dem europäischen Osten, nach Rußland: jene wilden Triebe und Instinkte, die sich da ausleben, und die furchtbar sind: Animalisierung des Leibes. In der Mitte, in Europa die Schläfrigkeit der Seele. Mechanisierung des Geistes, Vegetarisierung der Seele, Animalisierung der Leiber, das ist dasjenige, was man sich ohne Täuschung vorhalten muß.

Es ist charakteristisch, wie die Menschheit verloren hat - ich habe das hier schon einmal erwähnt -, verloren hat auf dem Wege seit der Mitte des 15. Jahrhunderts neben zwei Lebenselementen das Dritte. Eine mächtige Partei nennt sich heute «Sozialdemokratie», das heißt:

Sozialismus und Demokratie hat sie zusammengeschweißt, obwohl sie das Gegenteil voneinander sind. Aber sie hat sich sie zusammengeschweißt, und sie hat ausgelassen das Geistige. Denn der Sozialismus kann sich nur auf das Wirtschaftliche, die Demokratie nur auf das Staatlich-Rechtliche beziehen; auf das Geistige würde sich beziehen der Individualismus. Die Freiheit, sie ist ausgelassen in dem Wort Sozialdemokratie, sonst müßte es heißen: individuelle oder individualistische Sozialdemokratie. Dann würden alle drei Dinge als Menschenforderung in einem solchen Schlagworte zum Ausdrucke kommen. Aber es ist charakteristisch für die neuere Zeit, daß dieses Dritte ausgeblieben ist, daß also gewissermaßen der Geist wirklich zur Maja, zur großen Täuschung für die zivilisierte Menschheit des Westens geworden ist, Europas und seines kolonialen Nachwuchses, Amerikas. Das sind die Dinge, von denen ausgegangen werden muß, wenn man Geisteswissenschaft im Sinne einer großen Kulturfrage betrachtet. Über dasjenige, was in den Forderungen der Gegenwart lebt, kann eigentlich gar nicht diskutiert werden. Das sind historische Forderungen. Eine historische Forderung ist der Sozialismus, er muß nur im richtigen Sinne verstanden werden. Eine historische Forderung ist die Demokratie, eine historische Forderung ist aber auch der Liberalismus, die Freiheit, der Individualismus, wenn auch diese letztere Forderung von der modernen Menschheit wenig bemerkt wird. Und die Menschheit wird nicht weiter mitreden können, ohne daß sie ihren sozialen Organismus im Sinne der Dreigliederung: des Sozialismus für das Wirtschaftsleben, der Demokratie für das Rechts- oder Staatsleben,

#SE296-017

der Freiheit oder des Individualismus für das Geistesleben einrichtet.

Das wird angesehen werden müssen als das einzige Heil, als die wirkliche Rettung der Menschheit. Aber wir werden uns nicht täuschen dürfen darüber, daß gerade deshalb, weil dies intensive, unbe. siegliche historische Forderungen sind für die Gegenwart, sich andere Forderungen für denjenigen, der die Dinge tiefer durchblickt, aufstellen. Die erwachsenen Menschen werden in einem sozialen Organismus leben müssen, der wirtschaftlich sozial, staatlich demokratisch, geistig liberal aufgerichtet wird sein müssen.

Die große Frage für die Zukunft wird sein: Wie werden wir uns zu benehmen haben gegenüber den Kindern, wenn wir sie so erziehen wollen, daß sie als Erwachsene in das Soziale, das Demokratische, in das Liberale in umfassendstem Sinne hineinwachsen können? Und eine der allerwichtigsten der sozialen Fragen für die Zukunft, ja schon für die Gegenwart, ist einmal die Erziehungsfrage. Und auf diese Erziehungsfrage wurde gerade innerhalb der Geisteswissenschaft hingedeutet in der Weise, wie es die Menschheit der Gegenwart wird verstehen müssen, wenn sie vorwärtsdringen will. Sonst werden die sozialen Forderungen immer chaotisch bleiben, wenn nicht gesehen wird auf ihrem Grunde die gewaltigste Frage der Gegenwart:

die Erziehungsfrage. Und Sie brauchen, wenn Sie die großen Richtlinien kennenlernen wollen für dasjenige, was in der Erziehungsfrage vorliegt, nur zur Hand zu nehmen das kleine Büchelchen: «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.» Eine der wichtigsten sozialen Fragen der Gegenwart ist mit diesem Büchelchen auf die Oberfläche der Menschenbetrachtung gehoben worden: die soziale Erziehungsfrage. Lernen wird man müssen in weitesten Kreisen der modernen Menschheit dasjenige, was mit Bezug auf die drei Epochen der Jugendentwicklung des Menschen aus der Geisteswissenschaft herausgeholt werden kann.

Sie wissen, es ist da hingewiesen darauf, wie zwischen der Geburt und dem 7. Jahre, dem Jahre, das den Zahnwechsel durchschnittlich bringt, das Menschenwesen ein nachahmendes Wesen ist, wie das Menschenwesen dasjenige tut, was seine Umgebung tut. Betrachten

#SE296-018

Sie schließlich das Kind wirklich verständig, Sie werden überall finden: Das Kind ist ein nachahmendes Wesen, es tut dasjenige, was die Großen tun. Die große Wichtigkeit in dem Kindesleben ist die, daß die Menschen, die in der Umgebung des Kindes sind, nur dasjenige tun, was das Kind nachahmen kann, ja, daß sie nur dasjenige denken und empfinden in der Umgebung des Kindes, was das Kind nachahmen kann. Das Kind setzt, indem es durch die Geburt ins physische Dasein eintritt, nur das fort, was es erlebt hat in der geistigen Welt vor der Empfängnis. Da lebt man ja als Menschenwesen in den Wesen der höheren Hierarchien drinnen; da tut man alles dasjenige, was an Impulsen aus dem Wesen der höheren Hierarchien kommt. Da ist man in einem noch viel höheren Grade ein Nachahmer, weil man in einer Einheit ist mit denjenigen Wesen, die man nachahmt. Dann wird man in die physische Welt herausgesetzt. Da setzt man die Gewohnheit, eins zu sein mit der Umgebung, fort. Diese Gewohnheit erstreckt sich dann darauf, eins zu sein mit Wesen, oder nachzuahmen diejenigen Wesen, die als Menschen in der Umgebung sind und für die Erziehung zu sorgen haben, indem sie dasjenige nur tun und denken und empfinden, was das Kind nachahmen kann. Es ist um so größeres Heil für das Kind, je mehr es leben kann nicht in seiner Seele, sondern in der Seele der Umgebung, in den Seelen der Umgebung.

In der Vergangenheit konnten die Menschen, weil ihr Leben mehr ein instinktives war, auf diese Nachahmung auch instinktiv sich verlassen. In der Zukunft wird das nicht so sein. In der Zukunft wird achtgegeben werden müssen darauf, daß das Kind ein Nachahmer ist. In der Zukunft wird bei der Erziehung die Frage immerzu beantwortet werden müssen: Wie gestaltet man am besten das Leben des Kindes so, daß es in der besten Weise seine Umgebung nachahmt? Alles das, was in der Vergangenheit geschehen ist in bezug auf

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

dieses Nachahmen, es wird intensiver und immer intensiver, bewußter und immer bewußter gefragt werden müssen gegen die Zukunft hin. Denn die Menschen werden sich eines sagen müssen: Wenn die Menschen im sozialen Organismus werden erwachsen sein sollen, so werden sie freie Menschen sein müssen. - Frei wird man nur, wenn

#SE296-019

man zuerst als Kind möglichst intensiver Nachahmer war. Die Kraft, die die naturgemäße Kraft des Kindes ist, sie muß intensiv ausgebildet werden gerade für das Zeitalter, in dem der Sozialismus hereinbrechen wird. Und die Menschen werden nicht freie Wesen werden, trotz aller Deklamationen und trotz alles politischen Gewimmels über Freiheit, wenn die entsprechende Kraft der Nachahmung im Kindesalter nicht eingepflanzt wird. Denn was im Kindesalter in dieser Weise eingepflanzt wird, das allein kann die Grundlage für die soziale Freiheit geben.

Und Sie wissen: vom 7. Jahre bis zur Geschlechtsreife, bis zum 14., 15. Jahre lebt im Kinde die Kraft, die man nennen kann das Tun auf Autorität hin. Es kann dem Kinde kein größeres Heil widerfahren, als wenn es dasjenige, was es unternimmt, deshalb tut, weil verehrte Menschen in seiner Umgebung sagen: Das ist richtig, das soll getan werden. - Es ist nichts schlimmer für das Kind, als wenn man es zu früh vor der Geschlechtsreife an sogenanntes eigenes Urteil gewöhnt. Das Autoritätsfühlen zwischen dem 7. und 14. Jahre wird in der Zukunft in erhöhtem und intensiverem Maße aus-gebildet werden müssen, als es in der Vergangenheit ausgebildet war. Bewußter und bewußter wird alle Erziehung in diesen Jahren geleitet werden müssen im Sinne eines reinen schönen Autoritätsgefühles, das im Kinde erwacht; denn dasjenige, was in diesen Jahren in das Kind hineingepflanzt werden soll, es soll die Grundlage bilden für das, was die Erwachsenen im sozialen Organismus erleben sollen als das gleiche Recht der Menschen. Das gleiche Recht der Menschen wird nicht anders da sein, denn die Menschen werden nie reif werden als Erwachsene für das gleiche Recht der Menschen, wenn sie nicht in der Kindheit das Autoritätsgefühl eingepflanzt erhalten. In der Vergangenheit mag ein viel geringerer Grad von Autoritätsgefühl genügt haben; in der Zukunft wird er nicht genügen. Und stark wird dieses Autoritätsgefühl in das Kind hineingepflanzt werden müssen, damit die Menschen reif werden für das, was als eine geschichtliche Forderung gar nicht einmal diskutiert werden darf, weil es als eine geschichtliche Forderung auftritt.

Alles das, was schließlich Volksschulerziehung, Volksschulunterricht

#SE296-020

ist in diesem Zeitalter, alles muß so eingerichtet werden, daß die Menschen zu dieser Höhe der Anschauung, von der eben gesprochen worden ist, hinaufkommen können. Ich frage Sie nun: Wie weit ist die heutige Menschheit nicht nur, wie weit ist die heutige Lehrerbildung entfernt von der Einsicht in diese Dinge? Wie muß gearbeitet werden, wenn diese Einsicht Platz greifen soll? - und sie muß Platz greifen, denn nur in diesem Platz greifen kann das Heil gesucht werden.

Wenn man heute in die Länder kommt, die bereits die erste Revolution hinter sich haben, was erfährt man in bezug auf diese Dinge aus Programmen für sogenannte Einheitsschulen? Ja, was steht in diesen Programmen! Für denjenigen, der Einsicht hat in die Zusammenhänge der Menschennatur, für den sind die sozialistischen Erziehungsprogramme ein wahrhaftiges Schreckbild, das Furchtbarste, was man sich denken kann. Und das größte Schreckbild, das heute auszusinnen ist, das Furchtbarste, das vor die Menschheit hingestellt werden kann, das sind die Schulprogramme, die Lehrpläne und Lehrgänge, und die Schulverfassung, die an den Namen Lunatscharski, den Unterrichtsminister in Rußland, sich knüpft; das ist dasjenige, was sich aufspielt in Rußland als Erziehungsprogramm, was der Mord ist alles wirklichen Sozialismus. Aber auch in anderen Gegenden Europas sind Erziehungsprogramme wahrhaft Krebseschäden, namentlich die sozialistischen Erziehungsprogramme, denn sie gehen aus von einem schier unglaublichen Grundsatz; sie gehen aus von dem Grundsatz, daß man die Schule schon so einrichten müsse, wie ungefähr im sozialen Organismus die Erwachsenen leben sollen. Ich habe Schulprogramme gelesen, in denen als einer der ersten Grundsätze steht: Das Rektorat soll abgeschafft werden; die Lehrer sollen auf dem Standpunkt absoluter Gleichberechtigung stehen mit den Schülern; es soll die ganze Schule aufgebaut sein auf Kameradschaftlichkeit. Spricht man gegen einen solchen Grundsatz heute, ich will sagen nur in Süddeutschland, wo die Dinge viel weniger weit gediehen sind als in anderen Gegenden Europas, dann wird man hingestellt als jemand, der vom sozialen Leben überhaupt nichts versteht.

Dennoch, diejenigen Menschen, die es ehrlich meinen würden mit

#SE296-021

dem Aufstieg der Menschen zum wirklichen sozialen Organismus, die müßten vor allen Dingen sich klar sein darüber, daß niemals ein wirklicher sozialer Organismus entstehen kann mit dem sozialistischen Erziehungsprogramm. Denn niemals, wenn der Sozialismus in der Schule eingeführt wird, kann er im Leben sein. Nur dadurch werden die Menschen reif zu einem sozial gerechten Zusammenleben, daß sie gerade in der Schulzeit auf wirkliche Autorität hin das Leben bauen. Man muß sich überall heute klar machen, wie weit entfernt das ist, was die Menschen treiben, was die Menschen sich vorstellen, daß es kommen soll von dem, was Wirklichkeitssinn ist.

Nach der Geschlechtsreife, vom 14., 15. bis zum 21. Jahr entwickelt sich bei dem Menschen ja nicht nur das geschlechtliche Liebesleben, sondern es entwickelt sich dieses geschlechtliche Liebesleben nur als ein Spezialfall der allgemeinen Menschenliebe überhaupt; es ist nur ein Spezialfall der allgemeinen Menschenliebe. Und diese Kraft der allgemeinen Menschenliebe, die sollte in der Zeit, wenn die Kinder die Schule verlassen und dann in die anderen Anstalten kommen oder in die Lehre kommen oder so etwas, da besonders gepflegt werden. Denn niemals wird diejenige Konfiguration des Wirtschaftslebens, welche eine historische Forderung ist, durchglüht sein können von dem, von dem sie durchglüht sein soll, von Brüderlichkeit, das heißt von allgemeiner Menschenliebe, wenn nicht in diesen Jahren die allgemeine Menschenliebe entwickelt wird.

Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben, wie sie angestrebt werden muß für die Zukunft, sie wird in den Menschenseelen nur sein, wenn die Erziehung nach dem 15. Jahre so eingerichtet wird, daß gerade mit aller Bewußtheit hingearbeitet wird auf die allgemeine Menschenliebe, wenn Weltanschauungsfragen, wenn die ganze Erziehung, die auf die sogenannte Einheitsschule folgen soll, aufgebaut wird auf Menschenliebe, überhaupt auf Liebe zur äußeren Welt.

Auf diesem dreifachen Erziehungs-Unterboden muß aufgerichtet werden das, was der Zukunft der Menschheit erblühen soll. Ohne daß man wissen wird, der physische Leib, der ein Nachahmer ist, der muß in der richtigen Weise ein Nachahmer werden, wird man in diesen physischen Leib hineinverpflanzen nur die animalischen Triebe.

#SE296-022

Ohne daß man wissen wird, daß vom 7. bis 14. Jahre sich der Ätherleib besonders entwickelt, der auf Autorität hin sich entwickeln muß, wird sich im Menschen entwickeln nur die allgemeine Kulturschläfrigkeit. Und diejenige Kraft, die notwendig werden wird für den Rechtsorganismus, sie wird nicht da sein.

Und ohne daß vom 14., 15. Jahre an die Kraft der Liebe, die an den Astralleib gebunden ist, in vernünftiger Weise in alles, was Unterricht oder Lehre ist, hineingelegt wird, werden die Menschen niemals ihren astralischen Leib entwickeln können, weil sie den astralischen Leib nimmer zu einem freien Wesensgebilde im Menschen gestalten können.

Die Dinge umschlingen sich. Daher mußte ich sagen:

Nachahmung, in der richtigen Weise, entwickelt Freiheit;

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Autorität - Recht,

Brüderlichkeit, Liebe - Wirtschaftsleben.

Aber auch umgekehrt ist das. Wenn nicht in der richtigen Weise die Liebe entwickelt wird, fehlt auch die Freiheit. Wenn nicht in der richtigen Weise die Nachahmung entwickelt wird, werden groß die animalischen Triebe.

Sie sehen auch, wenn man dieses Problem anfaßt, ist Geisteswissenschaft die richtige Unterlage für dasjenige, was gerade wegen der großen historischen Forderungen, die heute über die Menschheit kommen, zum Kulturinhalt werden muß. Ohne diesen Kulturinhalt, der nur aus der Geisteswissenschaft herausfließen kann und der über die Menschheit kommen muß, können wir fortan wirklich nicht weiter kommen.

Also die Fragen, die uns vorliegen, sie müssen in eine geistige Atmosphäre gebracht werden; das ist dasjenige, was als Überzeugung wird in die Menschenseelen einziehen müssen. Und noch einmal möchte ich es betonen: Man mag diskutieren darüber, wie lange oder wie kurz es noch dauern kann, bis eine solche Überzeugung in die Menschenseelen eindringt; aber jedenfalls, was unbewußt von den Menschen erstrebt wird - es ist keine Rede davon, daß es erreicht werden kann, wenn diese Überzeugung nicht in die Menschenseelen hinein-kommt. Und ich glaube, Sie sehen daraus, welcher Zusammenhang

#SE296-023

doch besteht zwischen dem, was in unserer Geisteswissenschaft auf den einzelnen konkreten Gebieten getrieben worden ist, und demjenigen, was sich aus der Not der Zeit heraus als die großen Zeit-forderungen, als die geschichtlichen Forderungen und Notwendigkeiten der Menschheit für die Gegenwart und für die nächste Zukunft ergibt. Das lag auch dem zugrunde, wenn ich oftmals hier sagte: Geisteswissenschaft soll im Zusammenhange betrachtet werden mit den großen geschichtlichen Aufgaben der Gegenwart. Die Menschen sind allerdings heute weit, weit weg, die Dinge so zu beurteilen, wie es hier charakterisiert worden ist. Es muß sich gewissermaßen in der Menschheit eine Spannung ergeben, eine Spannung der Unbefriedigtheit, damit aus dem Entgegengesetzten heraus, aus dem rein materiellen Streben, das Streben nach Spiritualität, das Streben nach Geistigkeit komme. Denn wie sollen sich die Menschen in der großen Frage, die da kommt, zurechtfinden, in der Frage, die sie dazu geführt hat, unter Maja, unter Ideologie, gerade das Entgegengesetzte zu verstehen?

Aber was ist herausgekommen? Sehen Sie, der Impuls, aus dem die Menschenseelen des Orients und die Menschenseelen des Okzidents denken, er ist ein verschiedener, faßt man ihn konkret ideell auf. Aber er hat gewissermaßen auch das Eigentümliche an sich, daß er eine gleiche Seelenstimmung über dem Orient und über dem Okzident erzeugt. Diese Seelenstimmung muß man auch ins Auge fassen. Daß die Orientalen die äußere Welt als eine Maja bezeichnet haben -es ist alt. Ihre große Bedeutung hatte die mystische Auffassung von der Welt als einer Maja wahrhaftig in früheren Zeiten; sie hat sie nicht in der Gegenwart. Sie hatte sie früher. Über den Orient ist gekommen, weil die Weltanschauung von der Maja gewissermaßen veraltet ist, ein gewisses passives Sich-Hingeben an diese Weltanschauung

- ein Fatalismus, ein Fatalismus, der nach Europa hereingespielt hat in der krassesten Weise im Türkentum. Fatalismus, Geschehenlassen desjenigen, was geschehen will: Passivität des menschlichen Willens.

Die abendländische Anschauung von der Maja, sie ist im Grunde genommen schon so aufgetreten, daß sie in der Atmosphäre dieses Fatalismus lebte.

#SE296-024

Am präzisesten kam ja heraus diese Anschauung von der Ideologie durch Karl Marx und Engels. Diese Anschauung von der Ideologie ist die moderne sozialistische Lehre - diese Anschauung, wonach alles Geistig-Seelische, das sich ergibt, aus der einzigen Wirklichkeit, aus dem ökonomischen Prozeß heraus stammt und eben eine Maja, eine Ideologie ist.

Wie trat sie auf? Sie trat schon fatalistisch in die Welt ein. Was war denn bis zur Weltkriegskatastrophe der äußere Ausdruck der sozialistischen Lehre? Der äußere Ausdruck der sozialistischen Lehre war der: Die Kapitalien sammeln sich an, konzentrieren sich, immer größere und größere Kapitalisten oder kapitalistische Gruppen entstehen, Trusts, Pools und so weiter; es wird sich der wirtschaftliche Prozeß ganz von selbst abspielen, immer mehr und mehr Konzentration der Kapitalgruppen, bis der Zeitpunkt eintritt, wo ganz von selbst die Herrschaft über das Kapital übergeht an das Proletariat. Man braucht nichts dazu zu tun, das ist ein objektiver, wirtschaftlicher, ein rein ökonomischer Prozeß: Fatalismus.

Am Punkte des Fatalismus ist der Orient angelangt. Vom Punkte des Fatalismus geht der Okzident aus, geht der Okzident aus gerade bei der Majorität der Bevölkerung. Fatalistisch ist die Majorität der Bevölkerung. Über sich ergehen lassen dasjenige, was der Weltprozeß bringen soll, das ist Prinzip des Orients geworden, das ist Prinzip des Okzidents; nur daß dasjenige, in das man sich fatalistisch ergeben will, für den Orient ein Geistiges ist, für den Okzident ist es der materielle ökonomische Prozeß. Einseitig sieht man in die Weltentwicklung des Menschen hinein. Überschaubar man die heutige menschliche Weltentwicklung, wie sie sich ergeben hat aus früheren Zuständen, dann haben wir aus dieser unserer Weltentwicklung ein geistiges Element darinnen, das aber, wie gesagt, den Menschen schon zur Ideologie geworden ist. Worauf ist es aufgebaut? Es ist aufgebaut auf dem Griechentum. Dasjenige im Grunde genommen, was der tiefste Impuls unserer Seelenverfassung ist, hat noch etwas Griechisches in sich. Daher haben wir das Gymnasium, eine Nachahmung der griechischen Seelenstruktur, für die Erziehung. In Griechenland war dasjenige, was solche Seelenverfassung war für den Menschen, der herangewachsen

#SE296-025

war bis nahe an die Geschlechtsreife, etwas Natürliches, denn das Griechentum entwickelte sich so, daß die große Masse der Menschen das arme Volk war, Sklaventum, Helotentum. Die Eroberer waren von anderem Blute. Die Andersbürtigen waren die Träger des geistigen Lebens, die berechtigten Träger des geistigen Lebens. Sie sehen das ganz besonders ausgedrückt in der griechischen Plastik. Sehen Sie sich einen Merkur-Kopf an - ich habe das öfter auch hier erwähnt -, mit den ganz anders stehenden Ohren, mit der ganz anders stehenden Nase, mit den ganz anders stehenden Augen. Die Griechen deuteten, indem sie den Merkur-Kopf ausarbeiteten, auf diejenige Bevölkerung hin, die sie erobert haben, diejenige Bevölkerung, der sie überließen die äußere Handelswirtschaft. Der Arier, im Zeus-Kopf, Hera-Kopf, Athene-Kopf charakterisiert, er war derjenige, dem durch Weltenmächte der Geist verliehen war.

Ja, glauben Sie nicht, daß das, was sich da als griechische Seelen-struktur ausbreitete, etwas ist, was sich nur in der allgemeinen Seelen-verfassung zum Ausdruck bringt! Das bringt sich zum Ausdruck bis in die Wortbildung und Wortfügung der griechischen Sprache. Die griechische Sprache ist so, daß sie auf einer aristokratischen sozialen Seelenstruktur beruht. Das haben wir noch in unserem Geistesleben. Daher haben wir keine Erneuerung des Geisteslebens erlebt, als der Zeitpunkt, die Mitte des 15. Jahrhunderts heranrückte, sondern nur eine Renaissance oder eine Reformation, keine Erneuerung unseres Geisteslebens, nur eine Wiederauffrischung des Alten. Das haben wir noch in unserem Geistesleben in uns.

Wir erziehen unsere Gymnasialjugend fremd dem Leben. Bei den Griechen war es selbstverständlich, daß sie die Jugend so erzogen haben, wie unser Gymnasium erzieht, denn das war ihr Leben. Die Griechen erzogen ihre Kinder und ihre Jugend so, wie ihr Leben war; wir erziehen unsere Gymnasialjugend, wie das griechische Leben war. Deshalb ist unser Geistesleben weltenfremd geworden,

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

deshalb wird es als Ideologie empfunden, deshalb hat es überall Gedanken, zu kurz, um das Leben zu erfassen, vor allen Dingen handelnd und tätig in das Leben einzugreifen.

Und neben diesem Elemente der Geistesbildung haben wir eine

#SE296-026

merkwürdige Rechtsbildung in uns. Es ist überall, auf allen Gebieten nachzuweisen, wie in der Mitte des 15. Jahrhunderts ein mächtiger Einschnitt in der neueren Menschheitsentwicklung war. Das Getreide ist heute teuer, und alles dasjenige, was aus Getreide fabriziert ist, ist heute teuer. Es ist überteuert! Forscht man nach, wann es über-billig war in europäischen Ländern, so kommt man ungefähr auf das 9., 10. Jahrhundert. Damals war es gerade so viel zu billig, als es heute zu teuer ist. Und in der Mitte des 15. Jahrhunderts hatte es einen normalen Preis.

Es ist interessant zu sehen, wie bis in den Getreidepreis hinein dieser Zeitpunkt des 15. Jahrhunderts als der große Einschnitt der Menschheit sich ergibt. Und was war die Folge, daß dazumal gerechte Getreidepreise da waren über einen großen Teil von Europa hin? Die alte Leibeigenschaft, die alte Hörigkeit hatte dazumal gerade um die Mitte des 15. Jahrhunderts teilweise angefangen aufzuhören. Da drang ein, um die beginnende Freiheit zu vernichten, das römische Recht. Und wir sind durchsetzt auf dem Gebiete des Politischen, auf dem Gebiete des Staatlichen von dem römischen Recht, wie wir in bezug auf das Geistige durchsetzt sind von griechischer Geistes- und Seelenstruktur. Wir haben nicht vermocht bis jetzt, auf dem Gebiete des Rechtes etwas anderes zu erzeugen als eine Renaissance, die Renaissance des römischen Rechtes. Wir haben in unserem sozialen Organismus die griechische Geistesstruktur, die römische Staatsstruktur.

Das Wirtschaftsleben läßt sich nicht als Renaissance gestalten. Denn man kann selbstverständlich nach römischem Rechte leben, nach griechischer Geistesstruktur die Kinder erziehen, oder die Jugend erziehen, aber man kann nicht das essen, was die Griechen gegessen haben, denn man würde nicht satt werden davon. Das Wirtschaftsleben muß gegenwärtig sein. Und so ist denn das europäische Zivilisations-Wirtschaftsleben das dritte Element. In diesen drei Gebieten müssen wir, da sie chaotisch durcheinandergewürfelt sind, Ordnung schaffen. Es kann nur durch den dreigliedrigen sozialen Organismus geschehen.

Höchst einseitig haben das Leute wie Marx und Engels eingesehen, indem sie erkannt haben: Es geht nicht mehr, mit demjenigen Geistesleben

#SE296-027

zu regieren, das vom Griechentum hergenommen ist; es geht nicht mehr, mit demjenigen Rechtsstaat zu leben, der vom römischen Recht herübergekommen ist. Bleibt uns nur das Wirtschaftsleben, haben sie gesagt. Sie haben aber überhaupt nur gedacht an das Wirtschaftsleben. In der Zukunft, sagte Engels, dürfen nur noch Waren verwaltet und Produktionsprozesse geleitet, nicht mehr Menschen regiert werden. Das ist ebenso einseitig wie richtig - richtig, aber furchtbar einseitig.

Es muß das Wirtschaftsleben auf seinen eigenen Grund und Boden gestellt werden. Innerhalb der wirtschaftlichen Gliederung des sozialen Organismus müssen nur Güter verwaltet und Produktionsprozesse geleitet werden. Das muß selbständig werden. Wenn man aber aus dem sozialen Organismus herauswirft das Rechtsleben und das Geistesleben der früheren Weise, dann muß man sie in neuerer Weise begründen. Das heißt, wir brauchen dann neben dem Wirtschaftsleben, das Güter verwaltet und Produktionsprozesse leitet, wir brauchen daneben das demokratische Staatsleben, das auf die Gleichheit der Menschen gebaut wird. Wir brauchen nicht bloß Renaissance des römischen Rechtes, wir brauchen Neugeburt des Staatslebens auf der Basis der Gleichheit der Menschen. Und wir brauchen nicht nur eine Renaissance des Geisteslebens, wie sie eingetreten ist im Beginne der Neuzeit, wir brauchen eine Neugestaltung, eine Neuschöpfung des Geisteslebens. Und wir müssen uns bewußt werden, vor dieser Neuschöpfung des Geisteslebens müssen wir stehen.

Und mit dem, was im tiefsten Sinne in der Entwicklung der neueren Menschheit lebt, hängt das zusammen, was ausgesprochen werden sollte durch die Forderung der Dreigliederung des sozialen Organismus. Das ist kein Einfall, das ist dasjenige, was herausgeborn ist aus dem tiefsten Bedürfnis unserer Zeit; das ist dasjenige, was im eminentesten Sinne der Gegenwart entspricht. Es gibt Leute, viele Leute, die sagen, sie verstehen das nicht, es sei schwierig, sehr schwierig. In Deutschland habe ich den Leuten gesagt, wenn sie immer wiederum davon gesprochen haben, daß die Dinge schwierig zu verstehen sind, daß ich allerdings diese Dinge unterscheide von dem, was man gewohnt worden ist in den letzten vier bis fünf Jahren zu

#SE296-028

verstehen. Da hat man leicht gefunden, Dinge zu verstehen, die ich nicht verstanden habe - so sagte ich -, die Dinge mußten nur befohlen werden zu verstehen. Es mußte das große Hauptquartier oder eine andere Instanz befehlen, daß die Dinge zu verstehen sind, dann hat man sie sich sogar eingeammt. Man hat sie verstanden, weil es befohlen war, sie zu verstehen; jetzt kommt es darauf an, aus der freien Menschenseele heraus etwas zu verstehen. Dazu ist es nötig, daß die Seelen aufwachen; das wollen sie so wenig. Darauf kommt es aber an. Es ist nicht die Unverständigkeit der Sache, es ist der noch nicht vorhandene Wille, und der Mut, der fehlt noch, in diese Wirklichkeit hineinzuschauen. Es ist ganz natürlich, daß dasjenige, was aus einem ganz neuen Tone heraus zur Menschheit sprechen muß, in anderen Sätzen abgefaßt ist, als die Menschen es gewohnt sind bis jetzt. Denn wir sind von drei anderen Dingen erfaßt, als von demjenigen, was in dieser Dreigliederung gesprochen wird.

In dieser Dreigliederung wird eine Erneuerung des Geisteslebens gefordert so, daß die Menschen wirklich einen Zusammenhang ihres Seelischen empfinden mit dem objektiv geistigen Leben. Den haben sie nicht, die Menschen. Denn wenn die Menschen heute sprechen, so sprechen sie zum großen Teil Phrasen. Warum spricht man aber Phrasen? Phrasen spricht man dann, wenn man keinen Zusammenhang hat mit dem, was die Phrasen bedeuten sollen. Weil den Menschen fehlt der Zusammenhang mit dem geistigen Leben, sind ihre Worte zu Phrasen geworden.

Von Recht ist in den letzten Jahren viel gesprochen worden, von der Aufrichtung des Rechtes innerhalb der Menschheit, der zivilisierten Menschheit. Wie die Menschen mit Bezug auf das Recht weit entfernt sind von der Wirklichkeit, das zeigen wohl die Ereignisse der Gegenwart zur Genüge. Man hat natürlich bisher nicht um Recht, sondern nur um Macht gestritten, aber man hat vom Rechte geredet.

Und das Wirtschaftsleben: man hat keine Gedanken gehabt, um dieses Wirtschaftsleben zu umspannen, daher sind die Tatsachen von selbst abgelaufen. Das ist das Charakteristische im Wirtschaftsleben gewesen, daß die Leute produziert und produziert haben, eben so, wie ich es dazumal, im Frühjahr 1914 in Wien gesagt habe, wo ich

#SE296-029

dieses Produzieren ein soziales Krebsgeschwür genannt habe: produziert wurde und produziert, und die Waren auf den Markt geworfen, und der ganze wirtschaftliche Kreislauf sollte von selber gehen, war nicht von Gedanken beherrscht. Ein chaotisches, planloses Wirtschaftsleben; ein Rechtsleben, das nur ein Machtleben ist; ein Geistesleben, das zur Phrase entartet ist: das ist die dreifache Gliederung, die wir im Grunde genommen gehabt haben. Aus dieser dreifachen Gliederung müssen wir heraus. Und wir kommen nur heraus, wenn wir dasjenige ernst zu nehmen verstehen, was gerade mit der Dreigliederung gemeint ist.

Aber sehen Sie, es hängt zusammen mit dem, was im Grunde genommen doch nur verstanden werden kann, wenn man auf anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft zurückgeht. Es hat verstimmt, als ich einmal in einem öffentlichen Vortrag vor einigen

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Wochen einen Satz aussprach, der aber eine gründliche, wirkliche Erkenntnis ist. Ich sagte: Die leitenden, führenden Kreise der Gegenwart dürfen sich nicht mehr verlassen auf ihr Gehirn, das dekadent ist. Sie müssen sich aufschwingen, dasjenige zu begreifen, wozu man das Gehirn nicht braucht, wozu man den Ätherleib braucht. Denn die Gedanken, die gefaßt werden sollen in anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft, die bedürfen des Gehirnes nicht. Die leitenden, führenden Kreise, das Bürgertum von heute, muß sich bequemen, schon wegen seiner physiologischen Entwicklung, geistiger Erkenntnis sich hinzugeben, etwas zu pflegen, das man auch pflegen kann mit dekadenten Gehirnen.

Das Proletariat strebt herauf. Das hat ein noch unverbrauchtes Gehirn. Die Zitrone ist noch nicht ganz ausgequetscht; da kommt noch etwas im Gehirn von Atavistischem heraus. Daher versteht das Proletariat heute noch dasjenige, was im Sinne einer neueren Ordnung der Dinge gesagt wird. Und heute liegen die Dinge so, daß im Grunde genommen das gesamte Proletariat für diese Dinge zugänglich wäre, nur die Führer nicht, denn die sind verbürgerlicht; die sind größere Spießer als die wirklichen Spießer. Sie haben das Spießertum übernommen, und sie haben es zu einer gewissen Höhen-kultur ausgebildet. Aber auf der anderen Seite besteht ein furchtbarer

#SE296-030

Gehorsam. Dieser Gehorsam, der wird erst gebrochen werden müssen. Eher gibt es auch auf diesem Gebiete kein Heil.

Sie sehen, die Dinge liegen schon einmal in der Gegenwart komplizierter, als man sich gewöhnlich einbildet, und sie liegen so, daß im Grunde genommen nur die Wissenschaft der Einweihung zur wirklichen Erfassung der sozialen Probleme der Gegenwart führen kann. Sie finden drei Begriffe: Sie finden sie auch in meinem Buche «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft», das ich allerdings geschrieben habe nicht nur für Anthroposophen, sondern für das große Publikum. Sie finden da drei wichtige Begriffe im gegenwärtigen sozialen Leben. Da ist der Begriff der Ware oder des Erzeugnisses, des Gutes, das man für das Wirtschaftsleben hat. Ein weiterer wichtiger Begriff ist der Begriff der Arbeit. Und ein dritter wichtiger Begriff ist der Begriff Kapital. An diesen drei Begriffen hängt im Grunde genommen das soziale Erkennen der Gegenwart.

Was haben die Menschen schon alles gesagt an sozialer Wissenschaft, um diese drei Begriffe zu durchdringen! Wer kennt, was namentlich in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Nationalökonomien in der Wissenschaft heraufgekommen ist, um diese drei Begriffe Ware, Arbeit und Kapital zu durchdringen, der weiß, was geleistet worden ist an unmöglicher Wissenschaft, denn alle diese Wissenschaft reicht nicht aus. Ein niedliches Beispiel habe ich neulich einmal vorgeführt. Der berühmte Professor Lujo Brentano, die Leuchte der nationalökonomischen Wissenschaft Mitteleuropas in der Gegenwart, hat neulich einen Artikel geschrieben, der heißt: «Der Unternehmer.» Da entwickelt er die Kennzeichen des Unternehmers, drei Kennzeichen des Unternehmers. Ich will nur das dritte Kennzeichen des Unternehmers im Sinne des Brentano Ihnen sagen. Dies dritte Kennzeichen ist, daß man die Produktionsmittel anwendet auf eigene Rechnung und Gefahr. Nicht wahr, der Unternehmer ist Besitzer der Produktionsmittel und unternimmt die Produktion für den Markt auf eigene Rechnung und Gefahr. Nun ist der Begriff des guten Brentano, der die Leuchte der gegenwärtigen Universitäts-Nationalökonomie ist, so geschürzt, daß Lujo Brentano in demselben

#SE296-031

Artikel glücklich herausbekommt, wer noch ein Unternehmer ist außer dem Fabrikant und außer dem Betriebsunternehmer: Das ist nämlich der moderne Arbeiter. Der moderne Arbeiter ist ein Unternehmer, weil er ja die Produktionsmittel hat, nämlich seine eigene Arbeitskraft, und die bietet er auf dem Markte an auf eigene Rechnung und Gefahr. Der Begriff des Herrn Lujo Brentano über den Unternehmer ist so klar, daß der Arbeiter auch unter diese Unternehmer fällt. So geschieht, sehen Sie, ist die heutige ökonomische Wissenschaft! Es ist zum Lachen. Aber man kann sich heute nicht aufrufen zu diesem Lachen, weil noch die Universitäten die führenden Stellungen einnehmen in dem Geistesleben. Die Universitäten erzeugen aber diese Dinge auf dem Gebiete der Nationalökonomie. Man will sich nicht gestehen, man hat nicht den Mut dazu, sich zu gestehen, daß lächerliches Zeug produziert wird auf diesem Gebiete. Die Dinge sind eben furchtbar.

Aber diese Dinge müssen unbedingt ins Auge gefaßt werden; und gefragt muß werden: Woher kommt es denn, daß gerade über die sozialen Begriffe, die heute zur brennenden Tagesfrage werden, daß gerade über die sozialen Begriffe alle Wissenschaft nicht ausreicht? Es würde mir eine Befriedigung sein, wenn ich gerade über diese Frage Ihnen bei meinem hiesigen Aufenthalte Genaueres sagen könnte. Heute will ich nur, ich möchte sagen, wie referierend anführen, warum das so ist.

So bloß ökonomisch der Begriff Ware auch ist, er kann nie geprägt werden mit gewöhnlicher Wissenschaft. Sie kommen zu dem Begriff von Ware nicht, wenn Sie nicht imaginative Erkenntnisse zugrunde legen. Sie können den Begriff Ware nur begreifen, wenn Sie imaginative Erkenntnisse zugrunde legen. Und Sie können die Arbeit im Sozialen, Ökonomischen nicht begreifen, wenn Sie nicht inspirierte Erkenntnisse zugrunde legen. Und Sie können das Kapital nicht definieren, wenn Sie nicht intuitive Erkenntnisse zugrunde legen.

Der Begriff der Ware fordert Imagination;

der Begriff der Arbeit fordert Inspiration;

der Begriff des Kapitals fordert Intuition.

#SE296-032

Und werden sie nicht so formuliert, diese Begriffe, kommt immer konfuse Zeug heraus.

Daran können Sie im speziellen sehen, warum konfuse Zeug herauskommen muß. Warum definiert Lujo Brentano den Kapital-Begriff, der zusammenfällt mit dem Unternehmer-Begriff, so, daß der Arbeiter auch ein Kapitalist ist bei ihm, nämlich ein Unternehmer? Weil er natürlich ein sehr gescheiter Herr der Gegenwart ist, aber keine Ahnung davon hat, daß, um einen wirklichen Begriff von Kapital zu gewinnen, intuitive Erkenntnis notwendig ist!

Allerdings, es kommt das auf einem Umweg zustande. Die Bibel deutet etwas auf diesen Umweg, indem sie vom Kapitalismus als dem Mammonismus spricht. Da bringt sie allerdings mit einer besonderen Art von Geistigkeit das Kapital in Zusammenhang. Aber Geistigkeit kann man ja nur durch Intuition erkennen. Will man die im Kapitalismus wirkende Geistigkeit, den Mammonismus erkennen, so braucht man Intuitionen. In der Bibel steht es schon drinnen. Aber heute brauchen wir eben eine Welterkenntnis, die das ins Moderne heraufhebt.

Versucht muß werden, diese Dinge, die man heute noch für irgend etwas Verschrobenes halten wird, gerade sachkenntnismäßig zu durchdringen. Wirkliche Sachkenntnis auf diesem Gebiete, die wird aber überall ergeben die Notwendigkeit der Durchdringung sozialer Anschauungen mit echter, wahrer Geisteswissenschaft. Das ist dasjenige, was dem unbefangenen Beobachter des Lebens sich heute wirklich aufdringen muß. Erinnern Sie sich nur selber, soweit Sie dort waren, an eine denkwürdige Frage, die im Bernoullianum in Basel vor meiner Abreise nach einem Vortrage gestellt worden ist, wo ein Mensch in die Diskussion die Frage einwarf: Wie kann man dahin kommen, daß Lenin Weltherrscher werde? Denn eher sähe er kein Heil, nach seiner Ansicht, bevor nicht Lenin Weltherrscher wird. - Denken Sie, was das für eine Konfusion bedeutet! Das bedeutet dieses, daß diejenigen Menschen, die sich heute am radikalsten gebärden, am reaktionärsten sind. Sozialismus wollen sie; man müßte anfangen vor allen Dingen die Herrschaftsverhältnisse zu sozialisieren; aber man beginnt den Sozialismus mit der universellen Wirtschaftsmonarchie des Lenin! Man fängt nicht einmal an zu sozialisieren

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

#SE296-033

bei den Herrschaftsverhältnissen. So grotesk treten einem heute die Dinge entgegen! Solche Dinge bleiben wirklich denkwürdig, wenn einem gesagt wird: Lenin sollte Weltherrscher werden. Aber so stehen die Dinge heute. Diejenigen Menschen, die glauben, die aufgeklärtesten Begriffe zu haben, die haben die verkehrtesten Begriffe; und man wird nicht zu einer Klarheit kommen auf diesem Gebiete, wenn man sich nicht einlassen wird darauf, diese Klarheit voll aus der Geisteswissenschaft aufzusuchen.

ZWEITER VORTRAG

Dornach, 10. August 1919

#TX

Will man verstehen, was anthroposophische Geisteswissenschaft als Aufgabe in der Gegenwart und nächsten Zukunft hat, dann muß man, wie wir das vor einiger Zeit und auch gestern wieder gehört haben, in Betracht ziehen, welchen Charakter die Menschheitsentwicklung gerade seit der Mitte des 15. Jahrhunderts angenommen hat. Schließlich hängt ja alles dasjenige, was in der Gegenwart geschieht, davon ab, daß seit der Mitte des 15. Jahrhunderts in der Menschheit der Antrieb lebt, sich als einzelmenschliche Individualität auf die Spitze der Persönlichkeit zu stellen, eine ganze Persönlichkeit zu werden. Solches war nicht möglich, und es war gar nicht die Aufgabe der Menschheit in früheren Epochen unserer nachatlantischen Menschheitsentwicklung. Will man den großen Umschwung verstehen, in dem wir drinnen stehen, dann muß man solche Dinge noch genauer ins Auge fassen, wie die sind, die ich gestern wieder charakterisiert habe.

Ich sagte Ihnen: Wir haben in unserem Geistesleben noch immer griechische Seelenverfassung. Die Art und Weise, wie wir unsere Gedanken bilden, die Art und Weise, wie wir gewöhnt sind über die Welt zu denken, ist eigentlich ein Nachklang der griechischen Seelenverfassung. Und die Art und Weise, wie wir heute gewöhnt sind das Recht anzuschauen und alles dasjenige, was mit dem Rechte zusammenhängt, das ist ein Nachklang der römischen Seelenverfassung. Unseren Staat sehen wir ja immer noch an als dasjenige Gebilde, das im Grunde das römische Reich war. Und erst wenn man einsehen wird, wie einschlagen muß in diese chaotische Gegenwart die Drei-gliederung des sozialen Organismus, wird man klar erkennen und klar wollen können.

Griechische Seelenverfassung, sie ist hauptsächlich ja dadurch bestimmt, daß in Griechenland im eminentesten Sinne das vorhanden war, was bis in die Mitte des 15. Jahrhunderts tonangebend überhaupt in der geschichtlichen Entwicklung war. Über das griechische

#SE296-035

Territorium hin war verbreitet eine unterworfenen Bevölkerung und die Eroberer, diejenigen, die den Boden für sich in Anspruch nahmen, die aber auch, sich berufend auf ihre Blutsabstammung, die Geistigkeit des alten Griechenland bestimmten. So daß man sich gar nicht zurechtfindet in der Seelenverfassung des alten Griechenland, wenn man nicht das ins Auge faßt, daß dort es als berechtigt angesehen wurde, so zu denken über die sozialen Menschheitszusammenhänge, wie es sich ergab aus der Bluteigentümlichkeit der arischen Erobererbevölkerung. Natürlich ist die Menschheit der neueren Zeit herausgewachsen über dasjenige, was da bei den Griechen zugrunde lag. Bei den Griechen war es einfach selbstverständlich, daß es Menschen zweier Sorten gab, daß es Menschen gab, die gewissermaßen den Merkur anzubeten, und Menschen, die den Zeus anzubeten hatten. Diese zwei Menschenklassen waren streng voneinander geschieden. Aber man dachte über die Welt und ihre Götter so, wie das Eroberervolk durch seine Blutsabstammung denken mußte. Alles war bestimmt durch das, was sich ergeben hat im Zusammenstoßen eines eroberten und eines Eroberervolkes. Wer genauer zusieht auf dasjenige, was heute in unserer sozialen Gegenwart unter den Menschen lebt, der wird eben erkennen, daß wir zwar nach unserem Gefühl, nach dem, was unterbewußt in unseren Seelen lebt, nicht mehr zugeben diesen Aristokratismus der Weltanschauung; aber dieser Aristokratismus der Weltanschauung, er lebt noch in unseren Ideen, in unseren Begriffen, besonders dann, wenn wir durch die höhere Schule herangebildet werden. Die höhere Schule, namentlich das Gymnasium, bildet alles, was zum Unterricht gehört, so aus, wie es nur eine Renaissance, ein Nachklang des Griechentums ist. Und erst recht die Hochschule, mit Ausnahme der technischen, der landwirtschaftlichen Hochschulen, die ja aus dem neueren Leben heraus gebildet werden mußten, die aber in ihrer äußeren Struktur leider nachgebildet worden sind demjenigen, was als Struktur des Hochschulwesens von Griechenland herübergekommen ist. Gerade wenn man hoch schätzt das Griechentum in seiner Zeit und für seine Zeit, dann muß man auf der anderen Seite sich ganz klar darüber sein, daß für unsere Zeit eine Erneuerung des Geisteslebens notwendig ist, daß für unsere Zeit immer

#SE296-036

unerträglich werden wird die Führung der Menschheit durch solche Seelen, welche die Konfiguration ihrer Begriffe, die Artung ihrer Begriffe in unserer Gymnasial-Mittelschule erhalten haben. Und natürlich stecken ja in allen führenden Stellen heute noch diejenigen Leute, die ihre Begriffsbildung bekommen haben aus den Mittelschulen, den Gymnasien. Es ist heute schon notwendig, daß man sich bekannt mache damit, daß die Zeit der großen, nicht die Zeit der kleinen Abrechnung da ist, und daß man über solche Dinge sachgemäß denken muß, nicht festhalten kann an alten Denkgewohnheiten.

Sie wissen ja, daß dann dasjenige, was im Griechentum aus dem Blute heraus sich gebildet hat, im Römertum abstrakt geworden ist. Das habe ich hier schon einmal erwähnt. Während das griechische Sozialwesen - das man ja nicht ein Staatswesen nennen kann - ganz herausgegangen ist, heraus sich gebildet hat aus der Blutsbürtigkeit, ging dieses aus dem Blute stammende auf das Römertum ja nicht mehr über. Auf das Römertum ging über der Drang, noch so zu gliedern, wie man in Griechenland gegliedert hat; aber man fühlte die Ursache zu dieser Gliederung nicht mehr im Blute. Und während es keinem Griechen der älteren Zeit in den Sinn gekommen wäre, daran zu zweifeln, daß es Menschen «niederer» Sorte, Menschen des eroberten Volkes gibt, und Menschen «höherer» Sorte, Arier, war das bei den Römern nicht so. Man trug schließlich innerhalb des römischen Imperiums stark in sich das Bewußtsein, daß die Gliederung des sozialen Wesens übertragen worden ist durch Macht, durch Gewalt. Sie brauchen sich nur daran zu erinnern, daß ja schließlich die Römer ihren Ursprung zurückverfolgten bis zu jener Sammlung der Räuber in der Nähe von Rom, die man zusammenberufen hat, um als Räuberbande Rom zu begründen; daß man auch nicht von zarter Muttermilch den Gründer Roms säugen ließ, sondern, wie Sie wissen, im Walde von einem Tiere säugen ließ, von einer Wölfin.

Das alles sind Dinge, die im römischen Wesen so aufgenommen worden sind, und die dazu geführt haben, daß man in Rom mehr aus abstrakten Begriffen alles gegliedert hat, was soziale Gliederung war. Daher ist von römischer Seelenverfassung ausgegangen dasjenige, was uns in bezug auf die Rechts- und Staatsbegriffe geblieben ist.

#SE296-037

Sehen Sie, bei solch einer Geschichte muß ich mich immer erinnern an einen alten Freund. Ich lernte ihn kennen, als er schon ziemlich alt geworden war. Er hatte nämlich in der Jugend, mit 18 Jahren, ein Mädchen lieb gewonnen, hatte sich sozusagen im stillen mit ihm verlobt, aber sie hatten beide nichts, konnten nicht heiraten, und so warteten sie, blieben einander treu. Er war 18 Jahre alt, als er sich verlobte, und als er daran denken konnte, sich zu verheiraten, da war er 64 Jahre alt, denn da hatte er sich erst soviel erworben, daß er glauben konnte, jetzt könne er solch einen Schritt wagen. Da ging er denn in seinen Heimatort zurück, es war in der Nähe von Salzburg, und wollte dort die vor so langer Zeit Auserkorene heiraten. Aber siehe da, die Kirche mit dem Pfarrhaus war abgebrannt, und der

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Taufschein war nicht mehr zu kriegen. Es war nirgends eingetragen, wo der Mann getauft worden war, und so glaubte man ihm nicht, daß er einmal geboren worden ist. Ich weiß mich noch lebhaft zu erinnern, wie sein Brief kam. Ich wohnte dazumal in der Nähe von Wiener-Neustadt, da kam sein Brief, und da sagte er in diesem Brief - er war in Wiener-Neustadt damals beschäftigt gewesen, aber er war in seinen Heimatort in die Nähe von Salzburg gereist -, da sagte er in diesem Brief: Ja, ich glaube doch, daß es ganz evident ist, daß ich geboren worden bin, weil ich nun einmal da bin; aber die Leute, die glauben nicht, daß ich geboren bin, weil kein Taufschein da ist!

Ich hatte auch einmal ein Gespräch mit einem Advokaten, der sagte: Ja, bei einem Prozeß ist es uns gar nicht so sehr wichtig, ob der Mensch vorhanden ist oder nicht, wir brauchen nur den Geburtsschein.

Sehen Sie, an diese Geschichten muß man sich immer wieder erinnern, denn so grotesk treten sie einem natürlich da oder dort einmal entgegen. Aber auch die Stimmung, die in diesen Geschichten lebt, zeigt schließlich, daß auf römisches Wesen noch unser ganzes öffentliches Leben gebaut worden war, in einem Gebiete mehr, in dem anderen Gebiete weniger. Nicht wahr, man ist Bürger in der Welt heute doch nicht dadurch, daß man Mensch geworden ist und als Mensch dasteht, sondern man ist Bürger in der Welt dadurch, daß

#SE296-038

man als Bürger da oder dort anerkannt und eingeschrieben ist. Diese Dinge, die sind alle zurückzuführen auf römisches Wesen. Die Blutsbürtigkeit ist übergegangen in die Registratur.

Dies führt dazu, daß ja heute, wo diese Dinge in der Dekadenz, im Verfall sind, viele Menschen überhaupt nicht mehr wert zu sein glauben desjenigen, was sie als Mensch wert sind, sondern glauben etwas wert zu sein dadurch, daß sie in irgendeiner Beamtenhierarchie eingereiht sind, diesen oder jenen Beamtenrang haben. Man ist viel lieber etwas Unpersönliches aus den römischen Rechtsbegriffen heraus, als eine Persönlichkeit. Nun ist in der Menschheit seit dem 15. Jahrhundert unbewußt, unterbewußt das Streben, alles auf die Spitze der Persönlichkeit zu bauen. Dies bezeugt uns, daß mit Bezug auf unser Geistesleben und mit Bezug auf unser Rechtsleben die Zeiten alt geworden sind, daß wir in bezug auf beide eine Erneuerung brauchen, eine wirkliche Erneuerung brauchen. Es hängt das zusammen, was da als Erneuerung sich in Menschenseelen geltend machen soll, mit vielen tieferen Impulsen der Menschheitsentwicklung überhaupt.

Führen Sie noch einmal vor Ihre Seele, daß seit der Mitte des 15. Jahrhunderts die neuere Menschheitsentwicklung in bezug auf die Erkenntnis besonders erfüllt worden ist mit der naturwissenschaftlichen Denkweise, und zwar hauptsächlich mit jener naturwissenschaftlichen Denkweise, die auf abstrakte Naturgesetze gebaut ist, die gebaut ist auf die sinnliche Anschauung und auf die Gedanken, die man sich über diese sinnliche Anschauung macht. Etwas anderes will man nicht gelten lassen, als dasjenige, was aus der sinnlichen Anschauung kommt und dasjenige, was man sich an Gedanken über diese sinnliche Anschauung macht. Nun habe ich Sie gestern - ich habe es ja auch vor meinem letzten Weggehen hier erwähnt - wieder aufmerksam darauf gemacht, daß es heute schon genügend viele Leute gibt, welche der rechtmäßigen Auffassung sind, daß mit einer solchen Naturanschauung, wie wir sie in der eben beschriebenen Weise uns aneignen, man nur zu einem Gespensterbild von der Natur kommt. Das was der Naturforscher als Bild von der Welt sich macht, ist ein Gespenst von der Welt, ist nicht die wirkliche Welt.

#SE296-039

So daß wir sagen müssen: Die Menschheit ist seit der Mitte des 15. Jahrhunderts in der Lage, ein gespenstisches Bild von der Welt sich zu machen mit Bezug auf ihre eine Hälfte. Dahinter steckt aber für die Wissenschaft der Einweihung etwas sehr Tiefes, und dieses müssen wir uns auch einmal vor die Seele führen.

Sehen Sie, an der sinnlichen Anschauung als solcher kann man nicht herumkorrigieren; selbst ob man sie als Maja oder sonst etwas ansieht ist im Grunde genommen für eine tiefere Weltanschauung gleichgültig. An der sinnlichen Anschauung selbst kann man nicht herumkorrigieren; sie ist das, was sie ist. Eine rote Blume ist eine rote Blume; ganz gleichgültig, ob wir sie als Maja oder als eine Wirklichkeit ansehen, sie ist das, was sie ist. Und so ist die ganze sinnliche Anschauung das, was sie ist. Die Diskussion beginnt erst in dem Augenblicke, wo wir uns Gedanken über diese sinnliche Anschauung machen, wo wir diese sinnliche Anschauung als dies oder jenes anschauen, als dies oder jenes interpretieren. Da beginnt erst die Schwierigkeit. Und warum beginnt da die Schwierigkeit? Sie beginnt aus dem Grunde, weil die Begriffe, die wir uns seit dem 15. Jahrhundert als Menschen bilden müssen, andere Begriffe sind als die früheren Menschheitsbegriffe. Das betrachtet man in der heutigen Geschichte, die eine

Warum haben wir uns als Menschheit so entwickelt, daß wir seit der Mitte des 15. Jahrhunderts diese abstrakten Begriffe haben, auf die wir heute so stolz sind, in denen wir uns immer wieder und wieder bewegen? Warum entwickeln wir als ganze Menschheit diese abstrakten Begriffe? Sehen Sie, diese abstrakten Begriffe, die wir als ganze Menschheit uns bilden, die haben das eigentümliche, daß sie auf die sinnliche Welt zwar angewendet werden von uns, aber eigentlich für diese sinnliche Welt gar nicht taugen. Sie taugen nichts

#SE296-040

für die sinnliche Welt. Ich habe das in meinen «Rätseln der Philosophie» in einer solchen Weise ausgesprochen, daß ich damals sagte:

Wie der Mensch sich Erkenntnisbegriffe bildet über die Außenwelt, das ist eine Seitenströmung seiner Seelenentwicklung. Geradeso, wie wenn man sich ein Samenkorn, sagen wir, in der Erde denkt, das ist ja eigentlich von der Natur dazu bestimmt, wiederum Pflanze zu werden; viele Samenkörner aber vermahlen wir zu Mehl und essen sie als Brot. Aber das ist doch nicht im Samenkorn vorausbestimmt! Das ist eine Seitenentwicklung, wenn wir fragen: Enthält das Samenkorn diejenigen chemischen Bestandteile, die wir zum Aufbau unseres Leibes brauchen? Es liegt nicht in der Natur, im Wesen des Samenkorns, des Weizens, des Roggens, uns zu nähren, sondern aus Korn neuen Weizen oder Roggen hervorzubringen. So liegt es nicht in unserer Natur, durch unsere Begriffe, die wir uns seit dem 15. Jahrhundert aneignen, die Außenwelt aufzufassen, sondern etwas anderes soll uns aus diesen Begriffen werden, wenn wir uns richtig in ihr Wesen hineinbegeben. Diese Begriffe, welche die Menschen heute seit der Mitte des 15. Jahrhunderts entwickeln, die sind nämlich die Schattenbilder desjenigen, was wir, bevor wir herunterge-stiegen sind aus der geistigen Welt durch die Empfängnis, in der geistigen Welt erlebt haben. So daß Sie sich vorstellen können - ich

#Bild s. 40

habe schon öfter auf solche Dinge aufmerksam gemacht (es wird gezeichnet): da ist die Geburt oder Empfängnis, das Menschenleben geht so: wenn Sie sich das vorstellen, so sind eigentlich unsere Begriffe, unsere Begriffskräfte, die in uns sind, die Nachklänge desjenigen, was wir erleben vor unserer Geburt oder Empfängnis (siehe Zeichnung). Und wir mißbrauchen eigentlich unser Begriffssystem, indem wir es anwenden auf die äußere Sinneswelt.

Sehen Sie, das liegt der Goetheschen Naturauffassung zugrunde. Goethe will nicht Naturgesetze durch Begriffe ausdrücken; er will

#SE296-041

Urphänomene, das heißt zusammengestellte äußere Anschauungen, weil er ein Gefühl dafür hat, daß unser Begriffsvermögen nicht unmittelbar angewendet werden kann auf die äußere Natur. Unser Begriffsvermögen müssen wir als reines Denken ausbilden. Und bilden wir es als reines Denken aus, dann weist es uns auf unser vorgeburtliches geistiges Dasein. Wir haben eigentlich unser heutiges eigentümliches Denken dazu, um unsere geistige Wesenheit, bevor wir mit einem physischen Leib umkleidet worden sind, in diesem reinen Denken zu erreichen. Und ehe die Menschheit nicht begreift, daß sie ihr Denken hat, um sich als Geist zu begreifen, eher ist

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

noch nicht eigentlich die Aufgabe des fünften nachatlantischen Zeitraumes in die Menschenseelen eingezogen. Unsere Naturwissenschaft wurde gewissermaßen in unser Menschheitsschicksal hineinverdrängt, damit wir bei der reinen Natur bleiben, nicht über sie spekulieren, sondern nur unsere Begriffe so verwenden, daß wir sie anschauen in der richtigen Weise, dann aber unsere Begriffe ausbilden, um zu schauen, wie wir als Geist waren, bevor wir durch Empfängnis und Geburt mit einem physischen Leib umkleidet worden sind. Die Menschen glauben heute noch, daß sie mit ihrem Begriffsvermögen bloß die äußere sinnliche Anschauung klassifizieren sollen und so weiter; sie werden erst recht tun, wenn sie die Gedanken, welche sie haben seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, anwenden auf die geistige Welt, in der sie waren, bevor sie mit einem physischen Leib umkleidet worden sind.

So ist der Mensch des fünften nachatlantischen Zeitraumes selber gezwungen auf das Geistige, Vorgeburtliche hin, und so ist der Mensch noch durch etwas anderes in eine eigentümliche Situation versetzt, die er ausbilden muß, die er weiterbringen muß. Parallel geht ja der naturwissenschaftlichen Gespensteranschauung der Industrialismus. Ich habe auch darauf schon gestern aufmerksam gemacht. Und das Hauptsächlichste des Industrialismus ist, daß die Maschine, der Träger des Industrialismus, geistig durchsichtig ist. Es bleibt nichts unverständlich. Ich habe Sie gestern darauf aufmerksam gemacht, wie am Mineral selbst noch etwas undurchsichtig bleibt; die Maschine ist ja ganz durchsichtig. Das aber hat zur Folge, daß der menschliche Wille, der sich auf die Maschine richtet, sich in

#SE296-042

Wahrheit nicht auf eine Realität richtet, nicht auf eine Wirklichkeit richtet. Die Maschine ist im Grunde genommen ein Schimäre für die umfassende Weltwirklichkeit. Und der Industrialismus bringt in unser Leben etwas hinein, was den Willen der Menschen sinnlos macht in einem höheren Sinne. Es wird ein tiefer Einschlag sein, wenn einmal voll hineingetragen wird in die neuere Menschheit die Überzeugung, daß die Maschine und alles, was in ihrem Gefolge als Industrialismus ist, den menschlichen Willen sinnlos macht. Wir sind heute schon auf dem Höhepunkt der Maschinenwirksamkeit angekommen, denn ein Viertel von dem, was heute auf der Erde hervorgebracht wird, wird nicht durch Menschenwillen hervorgebracht, sondern durch Maschinenkraft - ein Viertel davon! Das bedeutet etwas Außerordentliches. Der menschliche Wille lebt nicht mehr mit Sinn hier auf der Erde.

Sehen Sie, wenn Sie so etwas wie zum Beispiel die Reden von Rabindranath Tagore lesen, dann müßten Sie eigentlich in diesen Reden etwas verspüren, was dem Europäer, wenn er den gewöhnlichen Europäer-Verstand, den gewöhnlichen Europäer-Intellekt anwendet, unverständlich bleibt. Es herrscht ein anderer Grundton in dem, was heute der gebildete Asiate sagt, weil dem gebildeten Asiaten einfach dieses Angepaßtsein des europäischen Geistes an die Maschine etwas ganz Unverständliches ist, etwas Sinnloses ist. Für den Orientalen ist das Wirken durch die Maschine, durch den Industrialismus, etwas Sinnloses. Und etwas ebenso Sinnloses ist für den Orientalen - ob man es nun in Europa glaubt oder nicht - die im Maschinenzeitalter geborene europäische Politik. Auch damit verbindet der Orientale keinen Sinn. Da kommt es durchaus zum Ausdruck, wenn der gebildete Orientale spricht, daß für ihn dieses eine Viertel des Geschehens - es wird ja nicht im Oriente von den alten orientalischen gebildeten Menschen, sondern eigentlich nur von den okzidentalischen Menschen und ihren Nachahmern, den Japanern und so weiter getan -, dieses eine Viertel der Arbeit der Menschen der Gegenwart als sinnlose Arbeit empfunden wird, weil der Orientale, der noch viel atavistisches Anschauungsvermögen hat, weiß, daß alles dasjenige, was der Mensch in die Maschine hineinsteckt als Arbeit, eine ganz

#SE296-043

bestimmte Eigentümlichkeit hat. Wenn der Mensch sein Pferd, das an den Pflug gespannt ist, durch die Ackerfurche fahren läßt, und er mit dem Pferde arbeitet, so hat diese Arbeit mit dem Pferde, worinnen noch Naturkraft mitarbeitet, einen Sinn über die unmittelbare Gegenwart hinaus, es hat diese Arbeit einen kosmischen Sinn. Wenn die Wespe ihr Haus baut, so hat dieser Wespenbau einen kosmischen Sinn. Wenn der Mensch das Feuer anzündet, indem er den Feuerstein schlägt, den Funken herausprühen läßt, damit den Zündschwamm entzündet und dann das Feuer anzündet, steht er mit der Natur im Zusammenhange: es hat einen kosmischen Sinn. Durch den modernen Industrialismus sind wir aus diesem kosmischen Sinn herausgekommen. Da lebt kein kosmischer Sinn mehr, wenn wir unsere elektrischen Lichter anzünden! Da ist der kosmische Sinn draußen. Und wenn Sie in eine moderne Fabrik hineingehen, die ganz maschinell gestaltet ist, dann ist das ein Loch im Kosmos, hat keine Bedeutung für die kosmische Entwicklung. Wenn Sie in den Wald gehen, Holz sammeln, dann hat das eine kosmische Bedeutung über die Erdenentwicklung hinaus. Wenn Sie eine moderne Fabrik anschauen mit allem, was sie enthält, so hat das keine Bedeutung über die Erdenbildung hinaus. Da hinein wird der menschliche Wille versetzt, ohne daß das einen kosmischen Sinn hat. Bedenken Sie, was das heißt. Das heißt: wir haben seit der Mitte des 15. Jahrhunderts eine Erkenntnis zu entwickeln, die gespenstisch ist, die nicht an die Wirklichkeit herankommt. Wir führen immer mehr und mehr von jener Tätigkeit aus, zu der wir uns der Maschine bedienen; immer mehr und mehr vollführen wir aus der industriellen Tätigkeit heraus, und das, was wir an Willen hineinstecken in diese industrielle Tätigkeit, ist für die Weltentwicklung sinnlos.

Die große Frage tritt vor das Menschengemüt hin: Hat der Umstand, daß es so ist, daß unsere Erkenntnisse gespenstisch, unser Wille sinnlos ist in großem Ausmaße, hat das für die Gesamtheit der Menschheitsentwicklung doch einen Sinn? - Ja, es hat einen Sinn, es hat einen bedeutungsvollen Sinn. Es hat den Sinn, daß wir als Menschheit dadurch angehalten werden sollen, über die gespenstische Erkenntnis hinaus zu der Wirklichkeitserkenntnis zu dringen, zu jener

#SE296-044

Wirklichkeitserkenntnis, die nicht bei der Naturanschauung stehen bleibt, sondern in das Geistige hineindringt, das hinter der Natur ist. Solange die Menschen mit ihren Begriffen zugleich den Geist bekommen haben, konnten sie sich gehen lassen, brauchten sie sich nicht anzustrengen, den Geist von sich aus zu erobern. Da den Menschen nur Begriffe geblieben sind in der neueren Zeit, die den Geist nicht enthalten, aber die Anlagen dazu enthalten sich zum Geiste hinauf-zuarbeiten, wie ich gesagt habe, so ist im Menschen der Antrieb vorhanden, aus der abstrakten Erkenntnis in die reale Geist-Erkenntnis hineinzudringen. Und seit wir den Industrialismus haben mit seiner Sinnlosigkeit, müssen wir einen anderen Sinn für den menschlichen Willen suchen. Und den können wir nur suchen, wenn wir uns aufschwingen zu einer solchen Weltanschauung, die dasjenige, was sinnlos ist - nennen wir es Industrialismus - zum Sinn bringt, indem wir den Sinn aus dem Geistigen herausnehmen, indem wir uns sagen: Wir suchen uns Aufgaben, die aus dem Geiste stammen. Früher brauchte man sich nicht, weil das Wollen seine Impulse aus dem Geistigen durch Instinkt nehmen konnte, früher brauchte man sich nicht besonders aufzuschwingen, um aus dem Geiste heraus zu wollen. Heute ist es notwendig, daß man sich besonders anstrengt, aus dem Geiste heraus zu wollen. Und wir müssen entgegenstellen dem sinnlosen industriellen Wollen ein sinnerfülltes Aus-dem-Geiste-heraus-Wollen.

Gestern habe ich Ihnen ein Beispiel angeführt in der Art, wie wir erziehen sollen. Wir sollen erkennen, daß bis zum 7. Jahr der Mensch, weil er ja seinen physischen Leib besonders entwickelt, ein Nachahmer ist; wir sollen das zur Grundlage der Erziehung machen. Wir sollen vom 7. bis 14. Jahr wissen, daß wir den Menschen zu entwickeln haben unter dem Prinzip der Autorität, und wir sollen diese Geist-Erkenntnis, die wir gewinnen, wenn wir wissen, wie der Äther-leib vom 7. bis 14. Jahr sich entwickelt, wir sollen diese Geist-Erkenntnis zum Impuls des Erziehungswesens machen. Und wir sollen wissen, wie der astralische Leib vom 14. bis 21. Jahr sich entwickelt, und wir sollen diese Erkenntnis zum Impuls des Erziehungswesens machen. Dann, erst dann wollen wir aus dem Geiste heraus.

Bis in die Mitte des 15. Jahrhunderts haben die Menschen instinktiv

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

#SE296-045

aus dem Geiste heraus gewollt. Wir wollen im Grunde ganz uns hineinarbeiten im äußerlichen Leben in das Maschinelle, in den Mechanismus - sogar in der Politik, die allmählich die Staaten zu Maschinen gemacht hat. Wir müssen zurückstreben zu einem geistdurchseelten Wollen. Dazu müssen wir aber aufnehmen die Idee der Geisteswissenschaft, müssen zum Beispiel anfangen beim Erziehen so, daß wir zugrunde legen dasjenige, was wir aus der Erkenntnis der geistigen Welt heraus wissen, daß wir so erziehen, wie es uns anthroposophische Geisteswissenschaft angibt. Durch dieses stärkere, bewußtere Betonen des Wollens aus dem Geiste heraus setzen wir ein Gegenbild gegen das sinnlose Wollen des Industrialismus.

So ist uns der Industrialismus mit all seinem Menschen- und Seelenverödenden gegeben, damit wir in dieser Öde uns auffinden dazu, aus dem Geiste heraus zu wollen. Und wir können am besten anfangen, in der Erziehung aus dem Geiste heraus zu wollen, wenn wir so erziehen, wie aus dem Geiste und seiner Erkenntnis heraus erzogen werden soll. Vieles muß in der heutigen Zeit umgedacht werden. Dazu bedarf es aber eines sorgfältig und intim ausgebildeten inneren Wahrheitsgefühls. Wir müssen heute uns klar sein darüber, daß inneres Wahrheitsgefühl auch da, wo wir noch nicht gewohnt sind es anzuwenden, allmählich angewendet werden muß. Sehen Sie, ich glaube, es könnte heute mancher erstaunt sein, wenn man ihm sagt: Du hast recht, wenn du Raffael wegen seiner Bilder besonders verehrst; wenn du aber verlangst, die Leute sollen heute so malen wie Raffael, dann hast du unrecht. Denn nur derjenige hat ein Recht, Raffael zu bewundern, der weiß, daß der heute ein schlechter Maler ist, der so malt, wie Raffael gemalt hat: denn er malt dann nicht so, wie es aus den Impulsen unserer Zeit heraus sein muß. Man empfindet nicht mit der Zeit mit, wenn man diese Dinge nicht so empfindet, daß man die Aufgaben einer bestimmten Zeit jeweilig durch und durch empfindet. Es ist notwendig, daß man in unserer Zeit ein intimes, ein ganz intimes Wahrheitsgefühl nach dieser Richtung hin sich aneignet. Aber die gegenwärtige Menschheit geht auch in dieser Beziehung durch das Entgegengesetzte durch; denn man hat den Eindruck, daß überall und überall das Wahrheitsgefühl ein Leck bekommen

#SE296-046

hat, nicht funktioniert, und daß man zurückschreckt heute davor, das Richtige richtig, das Falsche falsch zu nennen, daß man zurückschreckt davor, die Lüge wiederum als Lüge zu kennzeichnen. In dieser Beziehung kann man ja heute das Allerentsetzlichste erfahren, und die Menschen sind gleichgültig über solch Entsetzliches, das man erfahren kann! Aber darum handelt es sich, daß man zum Beispiel so wahr empfindet, daß man weiß: Raffaelsche Malerei gehört nicht mehr in die Gegenwart herein, muß angeschaut werden als etwas Vergangenes - und auch als etwas Vergangenes bewundert werden. Das ist in unserer Zeit ganz besonders notwendig, daß wir auf solche Dinge achten, wo aus den tiefsten Tiefen der Seele heraus der Impuls, wahr zu sein, uns einmal überkommt. Ich muß oftmals an eine schöne Stelle in Herman Grimms Lebensbeschreibung des Michelangelo denken, wo Herman Grimm über Michelangelos «Jüngstes Gericht» spricht. Wo er zugleich darüber spricht, wieviele solcher Bilder «Jüngstes Gericht» gemalt worden sind in jener Zeit, wo er spricht davon, wie in jener Zeit die Menschen voll in Wirklichkeit erlebt haben die Wahrheit desjenigen, was da an die Wand gemalt worden ist. Die Menschen lebten in diesen Bildern vom «Jüngsten Gerichte» als in einer Wahrheit. Man sollte eigentlich ein solches Bild wie Michelangelos «Jüngstes Gericht» gar nicht anschauen heute, ohne sich bewußt zu sein, daß wir ja nicht so empfinden wie diejenigen Menschen, für die Michelangelo dieses «Jüngste Gericht» gemalt hat, daß wir dieses Empfinden verloren haben, daß wir höchstens uns sagen: Das ist ein Bild von irgend etwas, an das wir aber nicht mehr als an eine unmittelbare Wirklichkeit glauben.

Bedenken Sie doch nur, der Mensch, der das heutige Bewußtsein hat und nicht meint, daß nun wirklich die Engel herunterkommen oder die Teufel so wirtschaften wie auf dem Bilde des Michelangelo, dieser Mensch steht doch anders vor diesem Bilde, als der Mensch jener Zeit, für die Michelangelo gemalt hat, der diese Bilder als Realitäten schaute und vor sich hatte. Gerade dann aber, wenn man sich klar ist, daß dasjenige, was der heutige Mensch vor dem «Jüngsten Gerichte» des Michelangelo empfindet, etwas Graues, etwas Abstraktes ist, gerade dann wird man innerlich aufgerufen, nachzufühlen das ganze lebendige

#SE296-047

Weben in den Bildern, die auf dieser Wand des «Jüngsten Gerichtes» sind. Dann wird man aufgerufen, sich zu fragen: Wie kamen denn die Menschen eines Zeitalters - Michelangelo malte allerdings nach dem Abfluten des vierten nachatlantischen Zeitalters, aber er malte aus dem Geiste dieses vierten nachatlantischen Zeitalters heraus, stand an der Grenzscheide der beiden Zeiträume, ich habe das einmal in den Kunstvorträgen auseinandergesetzt -, wie kamen die Menschen dazu, solches Gewaltige in Imaginationen, in Bildern zu schauen? Diese Frage, sie tritt einem wirklich in aller Größe entgegen, gerade wenn man sich bewußt ist, wie grau dasjenige, wie unlebendig das ist, was der heutige Mensch vor solch einem Bilde von Michelangelo empfindet. Und dann muß man sich nach der Ursache fragen: Woher kommt es, daß die Menschenseelen damals das Erden-ende so anschauen konnten? Woher kam der Aufbau dieser Bilder?

Der Grund, der liegt in folgendem. In der ersten Zeit des Christentums, seit jener Zeit, da das Mysterium von Golgatha eingeschlagen hat in die Erdenentwicklung, der Erdenentwicklung ihren Sinn gegeben hat, da mußte zunächst zurücktreten manches, was in der alten Weise vorhanden war, was später von der Menschheit wieder erobert werden sollte. Zu diesem gehört die Anschauung von den wiederholten Erdenleben. Wenn wir uns graphisch darstellen dieses Leben (es wird gezeichnet), so verfließt das menschliche Gesamtleben

#Bild s. 47

so: Erdenleben, Leben in der geistigen Welt; Erdenleben, Leben in der geistigen Welt und so weiter. Daß das menschliche Gesamtleben so verfließt, das war ja Inhalt der atavistisch instinktiven Weltanschauung der alten Zeiten. Das Christentum mußte zunächst anderes im Menschen anregen als dasjenige, was man in dieser alten Weisheit geschaut hat. Welcher Mittel hat sich das Christentum zunächst bedient? Es hat das menschliche Leben nur bis zu diesem Zeitpunkt hinauf (siehe Zeichnung: Kreuz) in das menschliche Bewußtsein

#SE296-048

hineingeführt: das gegenwärtige Erdenleben. - Das vorhergehende Leben bis zum letzten Tode hin, der Mensch aber auch vor der Geburt, vor der Empfängnis: nur ein Gedanke der Gottheit, nicht eine menschliche Individualität, ein Gedanke der Gottheit. Vor dem Menschen die geistige Welt, aus der er als ein Gedanke der Gottheit hervorgeht, als eigentlicher Mensch erst beginnend mit der Geburt. Dann reihte man daran das Leben nach dem Tode. Man hat gewissermaßen in der ersten Zeit der Entwicklung des Christentums «verlegt» das Hinaufschauen: da Leben zwischen Tod und neuer Geburt, Erdenleben, dann wieder Leben zwischen Tod und neuer Geburt, Erdenleben und so weiter; man hat das menschliche Empfinden eingeschränkt nur hinzuschauen auf die Ursprünge des Menschen, und dann auf das Leben nach dem Tode. Das aber hat auf der anderen Seite das Gleichgewicht gegeben, die Bilder erzeugt von dem «Jüngsten Gerichte». Diese Bilder von dem «Jüngsten Gerichte» entstanden dadurch, daß das Christentum zuerst die Präexistenzlehre, die Lehre von dem geistigen Existieren vor der Empfängnis und vor der Geburt, aus dem menschlichen Empfinden herausgetrieben hat. Heute strömt wiederum aus den Untergründen des Menschlich-Seelischen das Bedürfnis herauf, die wiederholten Erdenleben zu erkennen. Daher verblassen die Bilder, die nur das eine Erdenleben ins Auge fassen, und vorher und nachher die geistige Welt. Es ist das intensivste Bedürfnis vorhanden, die christliche Weltanschauung, wie sie in den ersten Zeiten war, zu erweitern. Das Mysterium von Golgatha hat nicht nur für diejenigen gewirkt, die ein Erdenleben annehmen, sondern das Mysterium von

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Golgatha ist auch gültig für diejenigen, die von den wiederholten Erdenleben wissen. Dieser Erweiterung bedarf es in der Gegenwart. Und so müssen wir uns klar sein, daß wir in diesem Zeitpunkt drinnen stehen, wo wir benützen sollen die Gespensterhaftigkeit der gewöhnlichen Begriffserkenntnis, die Sinnlosigkeit des durch Industrialismus ausgelösten Wollens zu dem Aufschwung nach geistiger Erkenntnis und nach geistdurchsetztem Wollen, wie ich es geschildert habe; auf der anderen Seite aber auch um das religiöse Bewußtsein zu erweitern über die wiederholten Erdenleben hinaus.

#SE296-049

Die ganze volle Wichtigkeit dieser Erweiterung des menschlichen Bewußtsein in der Gegenwart, die sollte sich der Mensch der Gegenwart ganz tief, tief in die Seele schreiben. Denn davon hängt es im Grunde genommen ab, ob er wirklich versteht, in der Gegenwart zu leben und die Zukunft in richtigem Sinne vorzubereiten. Im Grunde genommen kann ja jeder auf dem Platze, auf dem er im Leben steht, die Anwendung dieser Sache machen. Und schließlich wird schon eine äußere Erkenntnis die Menschen dazu bringen, nach etwas zu verlangen, was gegenwärtig in den unterbewußten Tiefen des Seelenlebens sehr spielt, was aber schwer in das volle Bewußtsein heraufklingt und herauftönt. Sehen Sie, das Auffälligste im Leben der Gegenwart ist ja, daß heute so viele zerrissene Menschenseelen herumgehen, Menschenseelen, die eigentlich problematisch sind, die nicht voll mit dem Leben etwas anzufangen wissen, die immer wieder und wiederum fragen: Was soll gerade ich tun, was meint das Leben gerade mit mir? - die das oder jenes angreifen und doch nicht zu ihrer Befriedigung. Immer mehr und mehr werden der Menschen, die so problematische Naturen sind. Woher kommt das? Das kommt davon, daß dies schon ein Mangel in unserem Erziehungswesen ist. Wir bilden heute unsere Kinder so aus, daß wir nicht diejenigen Kräfte in ihnen erwecken, welche den Menschen stark für das Leben machen: Das, was den Menschen stark macht dadurch, daß er ein Nachahmer ist bis zum 7. Jahre, was ihn stark macht dadurch, daß er einer würdigen Autorität folgt bis zum 14. Jahre; daß er die Liebe in der richtigen Weise bis zum 21. Jahre entwickelt kriegt, denn später kann man es nicht mehr entwickeln. Das, was dem Menschen fehlt dadurch, daß die Kräfte, die in bestimmten jugendlichen Lebensjahren entwickelt werden müssen, nicht erweckt werden, das macht ihn zur problematischen Natur. Das muß man nur wissen!

Deshalb mußte ich gestern sagen: Will man wirklich eine soziale Gestaltung der Zukunft, so muß man wollen diese Sache gerade durch die Erziehung des Menschen vorbereiten. Dazu ist notwendig, daß man nun wirklich in diesen Dingen nicht mit kleinen, sondern mit großen Posten rechnet. Allmählich ist unser Erziehungswesen so geworden, als ob wir gerade schreiten wollten zu dem, was ich

#SE296-050

gestern charakterisierte als Mechanisierung des Geistes, Vegetarisierung der Seele, Animalisierung der Leiber.

Wir dürfen nicht zu dem schreiten. Wir müssen die Kräfte, die in der menschlichen Kinderseele entwickelt werden können, stark entwickeln, damit der Mensch sie später holen kann aus der Entwicklung seiner Kindheit heraus. Heute schaut er in die Kindheit zurück, fühlt sich in die Kindheit zurück, kann nicht herausholen aus seiner Kindheit etwas, weil eben nichts entwickelt worden ist. Aber unsere Erziehungsgrundsätze müssen sich gründlich ändern, wenn wir in diesem Punkt gerade das Richtige treffen wollen! Wir müssen vor allen Dingen auf vieles sehr aufmerksam hinhorchen, was in der Gegenwart als ganz besonders gepriesen wird, als besonders Heilsames gepriesen wird.

So haben wir nötig, daß, ohne daß der Bogen überspannt wird, nicht durch Anstrengung, sondern durch Ökonomie der Erziehung, Konzentration bei den Kindern erreicht werden soll. Dies können wir in der Weise, wie es der heutige Mensch braucht, nur erreichen, wenn wir etwas abschaffen, was heute noch sehr beliebt ist: wenn wir den verfluchten Stundenplan in den Schulen abschaffen, dieses Mordmittel für eine wirkliche Entwicklung der menschlichen Kräfte. Man denke nur einmal nach, was es heißt: von 7-8 Rechnen, von 8-9 Sprachlehre, von 9-10 Geographie, von 10-11 Geschichte! Alles dasjenige, was von 7-8 die Seele durchwogt hat, wird ausgelöscht von 8-9, und so weiter. In diesen Dingen ist es heute notwendig, den Sachen auf den Grund zu gehen. Wir dürfen überhaupt nicht mehr daran denken, daß Lehrfächer da sind, damit «Lehrfächer» gelehrt werden; sondern wir müssen uns klar sein: im Menschen vom 7. bis 14. Jahre müssen entwickelt werden in der richtigen Weise Denken, Fühlen und Wollen. Geographie, Rechnen, alles muß so verwendet werden, daß in der richtigen Weise Denken, Fühlen, Wollen entwickelt werden.

Viel spricht man in der heutigen Pädagogik davon, man soll die Individualitäten entwickeln, man soll der Natur ablauschen, welche Fähigkeiten man entwickeln soll. Alles Phrasen! - weil diese Dinge nur einen Sinn bekommen können, wenn man die Sache aus der

#SE296-051

Geisteswissenschaft heraus bespricht; sonst bleibt es Phrase. Es wird daher in der Zukunft notwendig sein, daß man sich sagt: Für ein bestimmtes Lebensalter ist zum Beispiel vor allen Dingen notwendig, etwas Rechnen beizubringen. Dazu muß man zwei, drei Monate verwenden, um an den Vormittagen Rechnen beizubringen. Nicht einen Stundenplan, der alles durcheinander enthält, sondern der Rechnen eine Zeitlang treibt - dann weitergehen. Und genau die Dinge so einstellen, daß sie eingestellt sind auf das, was die Menschennatur in einem bestimmten Zeitpunkt verlangt!

Sie sehen, welche Aufgaben eine in die Zukunft hin arbeitende Pädagogik eigentlich hat. In diesen Dingen liegen die positiven Probleme, die heute den Menschen gestellt werden, die über das soziale Werden ernsthaftig nachdenken. Davon ist noch wenig Verständnis vorhanden. In Stuttgart soll nun, sich anschließend an unsere bisherige soziale Tätigkeit, eine Schule, so weit man sie innerhalb des heutigen Schulsystems haben kann, aufgebaut werden. Herr Molt hat beschlossen, für die Kinder seiner Fabrik, der Waldorf-Astoria-Fabrik, eine solche Schule zu begründen; andere Kinder werden sich anschließen können, aber natürlich zunächst nur eine begrenzte Zahl. Man wird selbstverständlich zu rechnen haben heute noch mit den Lehrzielen, die der sogenannte Staat stellt. Man wird die Kinder bis zu diesem Jahr da und dorthin bringen müssen, man wird also Kompromisse schließen müssen, aber man wird schon hineinmischen können in dasjenige, was der Staat nun einmal schon verlangt, weil der nun nach sozialistischen Anschauungen der ganz besonders gescheite Götze ist - man wird hineinmischen müssen in das, was von dieser Seite gefordert wird, dasjenige, was die wirkliche Menschen-natur verlangt. Das muß aber vor allen Dingen einmal erkannt werden. Wer denkt denn heute daran, daß der Stundenplan der Mord ist der wirklichen Erziehung des Menschen? Es gibt Leute, die denken in dieser Richtung so, daß man sagen möchte: Die Welt steht auf dem Kopf, und man muß sie wieder auf die Beine stellen; denn es gibt heute Leute, die möchten die Stunden noch abkürzen, halbstündig die Gegenstände lehren und aufeinanderfolgen lassen. Das betrachten heute manche als ein Ideal. Man soll sich nur vorstellen,

#SE296-052

was das für ein ungeheures Kaleidoskop gibt, hintereinander: Religion, Rechnen, Geographie, Zeichnen, Singen! Da drinnen - im Kopfe - schaut es dann aus, wie wenn die Steine in einem Kaleidoskop durcheinandergeworfen sind; nur für die Außenwelt «schaut es nach was aus», denn es ist da nicht der geringste Zusammenhang. Man will es eben durchaus nicht glauben, daß es heute notwendig ist, ins Große zu denken, nicht ins Kleine zu denken, große Gesichtspunkte, umfassende Gesichtspunkte zu haben. Man erlebt ja heute immer wieder und wiederum, daß die Leute nun sich endlich bequemt haben, zu sagen: Ja, Revolution muß sein! Selbst ein großer Teil der Spießler glaubt heute schon an die Revolution. Ich weiß nicht, ob es gerade hier so ist, aber es gibt weite Gegenden, wo selbst ein großer Teil der Spießler an die Notwendigkeit der Revolution glaubt. Aber wenn man ihnen dann mit solchen Sachen kommt, wie sie zum Beispiel in meinem Buch «Die Kernpunkte der sozialen Frage» über die Dreigliederung stehen, sagen sie: Das verstehen wir nicht, das ist kompliziert. - Schon der Lichtenberg hat zwar gesagt:

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Wenn ein Kopf und ein Buch zusammenkommen und es klingt hohl, muß nicht immer gerade die Schuld an dem Buch liegen. Aber, nicht wahr, diese Dinge glauben die Leute heute nicht, weil nicht immer die Selbsterkenntnis dasjenige ist, was in den Seelen am meisten erzeugt wird. Doch man erlebt es ja auch, daß selbst schon über weite Gegenden hin die Spießer an die Revolution glauben. Aber dann sagen sie: Na ja, auf so große Sachen, auf solche Gedanken, da kann man sich nicht einlassen, du mußt uns sagen - ja, wie das Schuhe-machen sozialisiert werden soll, wie die Apotheken sozialisiert werden sollen, wie das und das sozialisiert wird; du sollst uns sagen, wie im revolutionierten Staate ich meine Gewürze verkaufen werde.

Man merkt dann allmählich, was die Leute eigentlich meinen mit einer solchen Sache. Sie meinen also, es müsse revolutioniert werden - damit sind sie schon ganz einverstanden - aber so, daß alles beim alten bleibt, so daß nichts sich eigentlich verändert. Wie können wir die Welt drunter und drüber machen?, sagt mancher, aber daß sich ja nichts verändert! Und diejenigen, die in dieser Beziehung am merkwürdigsten sind, das sind gerade die sogenannten Intellektuellen. Ja,

#SE296-053

da kann man ganz besonders merkwürdige Erfahrungen machen. Eine Erfahrung die man immer wieder machen mußte, war, daß man zu hören bekam: Ja, drei Glieder - Universitäten autonom, das Geistesleben soll sich selbst verwalten -, wovon werden wir dann leben? Wer wird uns unsere Gehälter bezahlen, wenn uns der Staat nicht mehr unsere Gehälter bezahlt?

Aber diesen Dingen muß heute ins Auge geschaut werden. Es ist doch notwendig, daß man nicht immer wieder und wiederum über diese Dinge hinweggeht. Gerade auf dem Gebiet des Geisteslebens muß Wandel geschaffen werden.

DRITTER VORTRAG

Dornach, 11. August 1919

#TX

Was ich heute werde zu sagen haben, wird eine Art Episode sein. Ich möchte, wie ich Ihnen schon mitgeteilt habe, über drei Begriffe kurz sprechen. Über drei Begriffe, welche, vollständig verstanden, zugleich bewirken das Verständnis des äußeren sozialen Lebens. Ich sage ausdrücklich: des äußeren sozialen Lebens, denn die drei Begriffe sind durchaus dem äußerlichen Zusammenwirken und Zusammenarbeiten der Menschen entnommen. Es sind die drei Begriffe Ware, Arbeit, Kapital. Nun habe ich Ihnen bereits gesagt, daß sich die neuere Nationalökonomie aller Schattierungen vergeblich bemüht, über diese Begriffe in vollständige Klarheit zu kommen. Das war nicht möglich, seit die Menschen begonnen haben, bewußt volkswirtschaftlich zu denken. Vor dem Beginn des fünften nachatlantischen Zeitraumes, also vor dem Zeitpunkt, der da fällt in die Mitte des 15. Jahrhunderts, kann überhaupt nicht die Rede davon sein, daß die Menschen ihre gegenseitigen sozialen Beziehungen in bewußter Weise aufgefaßt haben. Das Leben verlief mehr oder weniger unbewußt, instinktiv mit Bezug auf dasjenige, was sozial von Mensch zu Mensch spielte. Seit dieser Zeit aber mußten die Menschen, weil ja die Bewußtseinsseele in diesem Zeitalter sich ausbildet, immer mehr und mehr bewußt nachdenken über die sozialen Beziehungen. Und so haben sich denn alle möglichen Richtungen und Anschauungen herausgebildet über das soziale menschliche Zusammenleben. Es beginnt das mit der Schule der Merkantilisten, dann mit der Schule der Physiokraten, mit Adam Smith, mit den verschiedenen utopistischen Strömungen, Proudhon, Fourier und so weiter, bis zu der neueren Sozialdemokratie auf der einen Seite, und zu der neueren Schulnationalökonomie auf der anderen Seite. Es ist interessant, die neuere sozialdemokratische Theorie, welche fußt auf Marx, Engels und anderen, zu vergleichen mit der neueren Schulnationalökonomie. Die neuere Schulnationalökonomie ist ganz unproduktiv. Sie bringt überhaupt nichts hervor von Begriffen, die in das soziale Wollen einfließen

#SE296-055

können. Man hat nichts aus den wirren chaotischen Begriffen der modernen Schulnationalökonomie, wenn man in dieser Richtung die Frage aufwirft: Was soll in sozialer Beziehung geschehen? Denn diese Schulnationalökonomie ist ganz angegriffen von Anschauungen, die überhaupt in der neueren Wissenschaft herrschen. Und Sie wissen ja, daß trotz des großen, bewundernswerten Fortschrittes der Naturwissenschaften, der durchaus eben von der Geisteswissenschaft nicht geleugnet werden soll, die moderne Schulwissenschaft eigentlich sich bekennt zu der Ablehnung eines jeglichen, das aus dem Geiste hervorquillt. Und so will die Nationalökonomie nur beobachten dasjenige, was im ökonomischen Leben geschieht. Aber das Beobachten desjenigen, was im ökonomischen Leben geschieht, das ist etwas fast Unmögliches in der neueren Zeit, aus dem Grunde, weil die Menschen, je mehr sie herauf sich entwickelt haben in diese neuere Zeit, überhaupt nicht mehr Gedanken gehabt haben, welche die ökonomischen Tatsachen getragen hätten. Die ökonomischen Tatsachen liefen me-cha-nisch von selbst dahin; die Menschen folgten ihnen nicht mit den Gedanken nach. Daher kann die Beobachtung dieser gedankenlosen Tatsachen des Weltmarktes nicht zu Gesetzen führen und hat auch nicht zu Gesetzen geführt, denn unsere Volkswirtschaft ist eine Praxis ohne Theorie, ohne Anschauung, ohne Begriffe, ohne Idee. Und unsere sozialdemokratische Bestrebung, die ist eine Theorie ohne Praxis. So genommen, wie sie ist, diese sozialistische Theorie, kann sie niemals in die Praxis umgesetzt werden; sie ist eine Theorie ohne Einsicht in die Praxis. Wir leiden gerade in der modernen Zeit darunter, daß wir auf der einen Seite haben das wirtschaftliche Leben, eine Praxis ohne Ideen, und auf der anderen Seite die bloße Theorie der Sozialdemokraten ohne die Möglichkeit, diese Theorie in das wirkliche Wirtschaftsleben einzuführen. Wir sind in dieser Beziehung wirklich an einem Wendepunkt der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit angekommen. Und Sie werden es eigentlich leicht begreifen, weil ja soziales Leben begründet sein muß auf der Beziehung von Mensch zu Mensch, daß zugrunde liegen muß dem, was die Menschen anstreben, wenn sie soziales gerechtes Leben begründen wollen, eine gewisse Stimmung. Und sehen Sie, darum handelt es sich bei der

#SE296-056

Dreigliederung des sozialen Organismus, daß eine gewisse Stimmung hervorgerufen werde, eine Stimmung in zusammengehörigen sozialen Gebieten. Ohne diese Stimmung zwischen den Menschen kann das soziale Leben nicht wirklich erblühen. Und dieser Stimmung soll gerade Rechnung getragen werden durch die soziale Dreigliederung. Heute möchte ich, wie gesagt, episodisch nur auf einiges nach dieser Richtung hinweisen.

Wenn Sie sich das soziale Leben als einen Organismus denken, so müssen Sie sich ja vorstellen, daß, allerdings ins Geistig-Seelische herauf umgesetzt, diesen Organismus etwas durchströmt. Wie zum Beispiel den menschlichen und den tierischen Organismus das Blut als Träger der eingeatmeten und umgewandelten Luft, so muß den ganzen sozialen Organismus etwas tragen, etwas durchwehen, etwas durchzirkulieren.

Hier kommen wir auf dasjenige Kapitel, welches dem gegenwärtigen Menschen so schwer verständlich ist, weil er in seinem Gemüte sehr wenig darauf vorbereitet ist, aber welches auch verstanden werden muß, wenn überhaupt von einer sozialen Neugestaltung, von einem sozialen Aufbau im Ernste die Rede sein soll. Verstanden wird werden müssen, daß im sozialen Leben der Zukunft etwas davon abhängt, wovon sich die Menschen gegenseitig unterhalten, was die Menschen ernst nehmen, indem sie gegenseitig ihre Ideen, ihre Empfindungen, ihre Gefühle austauschen. Es ist nicht gleichgültig, was unter den Menschen an Anschauungen lebt, wenn sie soziale Wesen werden wollen. Und notwendig ist es für die Zukunft, daß nicht bloß Begriffe in der allgemeinen Bildung herrschen, welche aus der Naturwissenschaft oder aus der Industrie entnommen sind, sondern daß Begriffe herrschen, welche Grundlagen sein können für

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

etwas Imaginatives. So unwahrscheinlich das dem heutigen Menschen ist, sozialisieren wird man nicht, wenn man nicht zu gleicher Zeit den Menschen beibringt imaginative Begriffe, das heißt Begriffe, welche das Gemüt des Menschen ganz anders gestalten, als die bloßen abstrakten Begriffe von Ursache und Wirkung, Kraft und Stoff und Materie und so weiter, die aus dem naturwissenschaftlichen Leben herkommen. Mit diesen Begriffen, die aus dem naturwissenschaftlichen Leben

#SE296-057

herkommen und von denen heute alles beherrscht ist, sogar die Kunst, mit diesen Begriffen läßt sich im sozialen Leben der Zukunft nichts anfangen. Wir müssen in die Lage kommen, im sozialen Leben der Zukunft die Welt wiederum in Bildern zu verstehen.

Was damit gemeint ist, habe ich ja schon zu wiederholten Malen angedeutet, auch wiederum mit Bezug auf die Erziehungsfrage. Ich habe mit Bezug auf die Erziehungsfrage folgendes gesagt. Ich habe gesagt, man kann den Kindern, wenn man sich intim mit ihnen beschäftigt, gut beibringen, sagen wir die Idee der Unsterblichkeit der Seele, indem man einfach dem Kinde zeigt eine Schmetterlingspuppe und ihm zeigt, wie die Puppe sich aufricht und der Schmetterling aus der Puppe ausfliegt; dann macht man dem Kinde klar: Sieh einmal, so wie die Puppe ist, so ist dein Leib, und da drinnen lebt etwas wie ein Schmetterling, nur ist das unsichtbar. Wenn du in den Tod kommst, so fliegt auch bei dir der Schmetterling heraus in die geistige Welt. - Durch solche Vergleiche wirkt man bildlich. Aber es ist nicht bloß notwendig, daß man einen solchen Vergleich ausdenkt; da würde man eben im Sinne der naturwissenschaftlichen Weltanschauung handeln, wenn man ihn ausdenkt. Denn was bringen denn die Menschen aus der heutigen Zeitbildung gewöhnlich, wenn sie einen solchen Vergleich je einmal machen, ihm für eine Stimmung entgegen? Die Menschen der heutigen Zeit, wenn sie kaum erwachsen sind, sind sehr geschickt, außerordentlich geschickt. Sie bedenken gar nicht, daß man auf eine andere Weise vielleicht geschickter sein kann, als sie selbst in ihren abstrakten Begriffen sich vorstellen, daß sie geschickt sind. Es ist nämlich ganz merkwürdig, wie die Menschen mit Bezug auf diese ihre heutige Geschicktheit sind!

An einen Vortrag, den ich vor Wochen einmal gehalten habe, hat sich dann angeschlossen in einem staatswissenschaftlichen Verein der betreffenden Stadt eine Versammlung, und da hat über den Vortrag und das, was damit zusammenhing, gesprochen ein Universitätsprofessor, also selbstverständlich ein gescheiter Mann der Gegenwart, nicht wahr. Der hat gefunden, daß die Anschauungen, die ich nicht nur in jenem Vortrage vorgebracht habe, sondern die in allen meinen Büchern stehen, infantil sind, das heißt, auf der Kindheitsstufe der

#SE296-058

Menschheit stehen. Sehen Sie, ich begreife ganz gut solch ein Urteil von einem gescheiten Menschen der Gegenwart; besonders begreife ich es sehr gut, wenn er gerade Universitätsprofessor ist. Ich begreife es aus dem Grunde, weil ja aus der Wissenschaft, die da gemeint ist, alles wirklich bildhafte Leben heraußen ist und daher alles, was verstanden, oder besser gesagt nicht verstanden wird - kindlich gefunden wird. Ja, sehen Sie, das ist eben gerade dieses eigentümliche, daß die Menschen in der heutigen Geschicktheit kommen und sagen:

Wenn wir einmal ein solches Bild anwenden wollen, wie: die unsterbliche Seele läßt sich vergleichen mit dem Schmetterling, der aus der Puppe herausfliegt, dann sind wir die Gescheiten, wir wissen selbstverständlich, daß das ein Bild ist, das wir gemacht haben; wir sind hinaus über dasjenige, was ein solches Bild enthält. Aber das Kind ist kindlich, für das vergleicht man, was man in Begriffen weiß, mit diesem Bilde; aber wir selber glauben nicht daran. - Das Geheimnis besteht nur darin, daß dann das Kind auch nicht daran glaubt. Das Geheimnis liegt darin, daß das Kind nur wirklich ergriffen wird von dem Bilde, wenn man selber daran glaubt. Und dazu soll uns eben wirkliche geisteswissenschaftliche Stimmung wiederum zurückbringen, daß wir in der Natur nicht sehen jene gespenstischen Dinge, von denen uns die Naturwissenschaft spricht, sondern wiederum sehen das Bildliche, das Imaginative. Dasjenige, was aus der Puppe auskriecht und in dem Schmetterling vorliegt, ist wirklich ein von der göttlichen Weltordnung in die Naturordnung hineingestelltes Bild für die Unsterblichkeit der Seele. Und es gäbe den Schmetterling nicht, der aus der Puppe auskriecht, wenn es nicht eine unsterbliche Seele gäbe. Denn es kann nicht ein Bild geben - und das ist ein Bild -, wenn nicht die Wahrheit zugrunde liegt dem Bilde. Und so ist es mit der ganzen Natur. Dasjenige, was die Naturwissenschaft gibt, ist Gespenst. Der Natur selber kommt man nur bei, wenn man weiß, sie ist Bild von etwas anderem.

Und so werden sich die Menschen auch bequemen müssen, zum Beispiel das menschliche Haupt als ein Bild eines Himmelskörpers anzusehen. Das menschliche Haupt ist nicht bloß rund, so wie es ist, damit es etwa einem Kohlkopf ähnlich sehen soll, sondern das menschliche

#SE296-059

Haupt ist so, wie es ausgestaltet ist, eine Nachbildung eines Himmelskörpers. Bildhaft ist die ganze Natur, und hineinfinden muß man sich in diese Bildhaftigkeit, dann wird ausstrahlen in die Herzen, in die Seelen, in die Gemüter, in die Köpfe sogar, obwohl das am schwersten ist, dasjenige, was durchströmen kann den Menschen, wenn er Bilder auffaßt. Wir werden miteinander reden müssen in dem sozialen Organismus von Dingen, die in Bildern gesprochen sind. Und diese Bilder wird man uns glauben müssen. Dann werden aus der Wissenschaft hervorgehen diejenigen Menschen, die da sprechen können erst über das wirkliche Hineinstellen der Ware in den sozialen Organismus; denn die Ware, die erzeugt wird, entspricht dem menschlichen Bedürfnis. Keine abstrakten Begriffe können dieses menschliche Bedürfnis in seiner sozialen Wertung erfassen, sondern nur dasjenige menschliche Gemüt kann etwas darüber wissen, das durchdrängt worden ist von derjenigen Stimmung, die aus dem imaginativen Vorstellen kommt. Anders wird es keine Sozialisierung geben. Sie können im sozialen Organismus die richtigen Leute anstellen, welche die Bedürfnisse feststellen: wenn Sie nicht zu gleicher Zeit eine imaginative Vorstellung hineinerziehen in den sozialen Organismus, so ist es unmöglich, eine soziale Gestaltung des sozialen Organismus herauszubekommen; das heißt, es muß von Bildern geredet werden. So sonderbar es dem heute sozialistisch Denkenden klingt, es sei zum Sozialisieren notwendig, daß im sozialen Organismus die Menschen zu den Menschen in Bildern reden, welche Imaginationsnationen anregen, so muß es doch geschehen.

Das ist es, worauf es ankommt. Und dasjenige, was Ware ist, man wird es fühlend verstehen in einer Wissenschaft, in der für Bilder Verständnis ist - in keiner anderen.

In der Gesellschaft, welche die Gesellschaft der Zukunft sein soll, da wird außerdem in einer richtigen Weise herrschen müssen die Arbeit. Wie heute unter den Menschen von der Arbeit geredet wird, das ist geradezu eine Torheit, denn die Arbeit als solche hat im Grunde genommen gar nichts zu tun mit der Erzeugung der Güter. Karl Marx nennt die Ware kristallisierte Arbeitskraft. Das ist bloßer Unsinn, nichts weiter. Denn dasjenige, um was es sich handelt, wenn

#SE296-060

der Mensch arbeitet, das ist, daß er in einer gewissen Weise sich selbst verbraucht. Nun können Sie dieses Selbstverbrauchen bewirken entweder auf die eine oder auf die andere Weise. Sie können, wenn Sie gerade genügend auf einer Bank oder in Ihrem Portemonnaie haben, Sport treiben und sich bei diesem anstrengen und Ihre Arbeitskraft auf diesen Sport verwenden. Sie können aber auch Holz hacken oder irgend etwas anderes tun. Die Arbeit kann ganz die gleiche sein, wenn Sie Holz hacken oder wenn Sie Sport treiben. Nicht davon hängt es ab, wieviel Arbeitskraft Sie anwenden, sondern wozu diese Arbeitskraft angewendet wird im sozialen Leben. Arbeitskraft an sich hat mit dem sozialen Leben nichts zu tun, insofern dieses soziale Leben Güter oder Waren erzeugen soll. Daher wird es nötig sein im dreigliedrigen sozialen Organismus, daß ein ganz anderer Antrieb zur Arbeit da sein muß als derjenige,

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Güter zu erzeugen. Die Güter müssen gewissermaßen durch die Arbeit erzeugt werden, weil die Arbeit eben auf etwas verwendet wird. Aber dasjenige, was zugrunde liegen muß, damit der Mensch arbeitet, das muß die Lust und Liebe zur Arbeit sein. Und wir kommen nicht früher zu einer sozialen Gestaltung des sozialen Organismus, als wenn wir die Methoden finden, daß der Mensch arbeiten will, daß es ihm eine Selbstverständlichkeit ist, daß er arbeitet.

Das kann in keiner anderen Gesellschaft geschehen, als in einer solchen Gesellschaft, in der Sie von inspirierten Begriffen reden. Niemals wird in der Zukunft so wie in der Vergangenheit, wo die Dinge instinktiv und atavistisch waren, Lust und Liebe zur Arbeit die Menschen durchglühen, wenn Sie die Gesellschaft nicht durchdringen mit solchen Ideen, mit solchen Empfindungen, die durch Inspiration der Eingeweihten in die Welt kommen. Diese Begriffe müssen die Menschen so tragen, daß die Menschen wissen: Wir haben den sozialen Organismus vor uns und wir müssen uns ihm widmen; das heißt, daß die Arbeit selber in ihre Seele fährt, weil sie Verständnis haben für den sozialen Organismus. Solches Verständnis werden keine anderen Menschen haben, als diejenigen, zu welchen von inspirierten Begriffen, das heißt von Geisteswissenschaft geredet wird. Das heißt, wir brauchen, damit die Arbeit wiederum erstehe unter den Menschen,

#SE296-061

nicht jene hohlen Begriffe, von denen heute deklamiert wird, sondern wir brauchen geistige Wissenschaften, mit denen wir die Herzen, die Seelen durchdringen. Dann wird diese geistige Wissenschaft die Herzen, die Seelen so durchdringen, daß die Menschen Lust und Liebe zur Arbeit haben werden, und es wird sich die Arbeit hinstellen neben die Ware in einer Gesellschaft, die nicht nur von Bildern hört, durch jene, welche die Pädagogen der Gesellschaft sind, sondern die auch hört von Inspirationen und solchen Begriffen, die notwendig sind, damit in unserer komplizierten Gesellschaft die Produktionsmittel da sind, und damit der Boden in entsprechender Weise unter den Menschen wirke.

Dazu ist notwendig, daß intuitive Begriffe in dieser Gesellschaft verbreitet werden. Diese Begriffe, die Sie finden in meinem Buch «Die Kernpunkte der sozialen Frage» über das Kapital, die werden nur in einer Gesellschaft erblühen, die empfänglich ist für intuitive Begriffe. Das heißt: Es wird sich hineinstellen das Kapital in den sozialen Organismus, wenn man wiederum zugeben wird, daß in den Menschen Intuition sein soll. Die Ware wird sich in der richtigen Weise hineinstellen, wenn man zugeben wird, daß Imagination sein soll; und die Arbeit wird sich in der richtigen Weise hineinstellen, wenn man zugeben wird, daß Inspiration sein soll.

#Bild s. 61

Wenn Sie dieses Schema nehmen, wenn Sie nicht die drei Begriffe untereinander schreiben, sondern wenn Sie sie so schreiben, wie ich sie in dieses Schema hineingestellt habe, dann können Sie von diesem Schema, wenn Sie es mit all den Begriffen durchdringen, die

#SE296-062

in meinem Buche stehen über die Dreigliederung, sehr viel lernen. Denn es bestehen Beziehungen hin und her von Arbeit zu Ware, von Ware zu Kapital, indem das Kapital die Ware kauft; es bestehen Beziehungen zwischen Arbeit und Kapital und so weiter, nur müssen Sie sie in dieser Weise anordnen, die drei Begriffe. (Siehe Schema.)

Das ist es, was wir vor allen Dingen verstehen müssen, daß es schon recht ist, wenn man davon redet, in der Zukunft müsse die Menschheit durchdringen die soziale Ordnung; daß aber es notwendig ist, daß diese soziale Ordnung von den Menschen selber verwirklicht wird, indem die Menschen sich bequemen, der Wissenschaft der Eingeweihten zuzuhören von den Imaginationen, Inspirationen und Intuitionen. Es ist eine ernste Sache, denn ich sage Ihnen ja nichts Geringeres damit, als daß es ohne Geisteswissenschaft keine soziale Umgestaltung für die Zukunft gibt; aber das ist wahr. Sie werden niemals die Möglichkeit bekommen, die Menschen zum Verständnis zu bringen in einer solchen Weise, wie es notwendig ist in bezug auf diese Dinge wie Intuition, Imagination, Inspiration, wenn Sie zum Beispiel die Schule dem Staate überlassen. Denn was machen die Staaten aus den Schulen?

Nicht wahr, betrachten Sie etwas, was ganz eminent schulmäßig auf der einen Seite und staatsmäßig auf der andern Seite ist. Ja, ich muß Ihnen gestehen, ich finde, es ist etwas Furchtbares! Aber dieses Furchtbare bemerken die Menschen der Gegenwart nicht; dies, was es mit dem Staatsrecht zum Beispiel ist. Das Staatsrecht, es soll ja entstehen im Sinne derjenigen Lebensgewohnheiten, welche die Menschen heute noch als das Richtige in ihre Seele aufnehmen, dadurch, daß meinethwillen Parlamente - ich will auf den Demokratismus schauen, will gar nicht einmal auf das Monarchische, sondern meinethwillen auf den Demokratismus schauen -, also dadurch, daß Parlamente da sind, werden die staatsrechtlichen Dinge beschlossen: da macht man das Staatsrecht, da macht es jeder mündig gewordene Mensch durch seinen Vertreter, das Staatsrecht. Da werden die Dinge beschlossen, dann stehen sie in den Gesetzessammlungen. Dann kommt der Professor, der studiert die Gesetzessammlungen, und dann unterrichtet

#SE296-063

er dasjenige, was in den Gesetzessammlungen steht, selbstverständlich als Staatsrecht, denn das trägt er als Staatsrecht vor. Das heißt, der Staat nimmt ins Schlepptau die Wissenschaft gerade in diesem Punkt im eminentesten Sinn. Der Staatsrechtslehrer darf nichts anderes vortragen als dasjenige, was im Staate als Recht da ist. Man brauchte gar nicht einmal im Grunde genommen den Professor, wenn man in der Lage wäre, die staatsrechtlichen Gesetze auf Rollen zu schreiben, in irgendeinen Phonographen hineinzutun: dann könnte man auch den Phonographen aufs Katheder stellen, der brauchte ja nur das abzurasseln, was die Parlamente beschlossen haben. Das ist dann die Wissenschaft.

Das ist nur auf einem extremen Gebiete. Sehen Sie, das ist nichts Inspiriertes, denn Sie werden kaum in der Lage sein zu behaupten, daß das, was in den Parlamenten als Majoritätsbeschlüsse heute zustandekommt, so recht inspirierte Tatsachen sind. Aber umgekehrt muß die Sache werden. Im Geistesleben drinnen, an den Universitäten muß das Staatsrecht entstehen als Wissenschaft zunächst, rein aus der menschlichen geistigen Auffassung heraus. Nur dann kann der Staat die richtige Konfiguration bekommen, wenn die Menschen sie ihm geben. Manche Menschen glauben, die Dreigliederung will die Welt auf den Kopf stellen. O nein, die Welt steht auf dem Kopf, die Dreigliederung will sie nur auf die Beine stellen. Das ist dasjenige, worauf es ankommt.

Sehen Sie, es handelt sich vor allen Dingen heute, in solche Begriffe sich hineinzufinden, sonst gehen wir entgegen der Mechanisierung des Geistes, der Einschläferung, das heißt Vegetarisierung der Seele und der Animalisierung, das heißt der instinktiven Gestaltung der Leiber.

Es ist sehr wichtig, sich zu durchdringen mit der Überzeugung, daß in so radikaler Weise gedacht werden muß, wenn der Zukunft irgendein Heil erblühen soll. Es ist also vor allen Dingen notwendig, daß die Menschen einsehen, daß sie den sozialen Organismus auf seine drei gesunden Glieder stellen müssen. Was Imagination in bezug auf Ware bedeutet, man wird es nur lernen, wenn das Wirtschaftsleben rein herausgestaltet ist und die Menschen darauf angewiesen

#SE296-064

sind, das Wirtschaftsleben in Brüderlichkeit zu verwalten. Was Inspiration für die Arbeit bedeutet - daß sie Lust und Liebe zur Arbeit hervorbringt -, das wird nur dann in der Welt sein, wenn in der Tat von den Leuten, die inspiriert sind, durchdrungen wird wenigstens dasjenige, was dann im Parlament als Gleicher zum Gleichen sich gesellt, wenn wirkliche Gleichheit herrscht, das heißt, wenn jeder geltend machen kann das, was in ihm ist. Aber das wird sehr verschieden sein bei dem einen und bei dem andern. Dann wird herrschen

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

können diese Gleichheit im Rechtsleben, und das Rechtsleben wird inspiriert werden müssen - nicht aus dem Banausentum heraus beschlossen, worauf die gewöhnliche Demokratie immer mehr und mehr hingearbeitet hat.

Und das Kapital wird nur richtig verwertet werden können im sozialen Organismus, wenn die Intuition sich erheben wird zu der Freiheit, und die Freiheit erblühen wird aus dem selbst sich entwickelnden Geistesleben. Dann wird herüberströmen aus dem Geistesleben

#Bild s. 64

in die Arbeit dasjenige, was herüberzuströmen hat. Es werden solche Ströme sein (siehe die Pfeile). Und diese drei Gebiete werden gerade, wenn sie so gegliedert werden, sich in der richtigen Weise durchdringen.

#SE296-065

Einer der ersten Vorwürfe, der mir in Deutschland gemacht worden ist, das war der, daß man gesagt hat: Nun will er gar noch das soziale Leben dreigliedern! Das soziale Leben muß eine Einheit sein!

- Aber die Menschen sind nur hypnotisiert von dieser Einheit, weil sie immer den Staat eben als etwas Einheitliches angesehen haben. Sie sind eingewöhnt in diese Begriffe vom einheitlichen Staat. Und derjenige, der von dieser Einheit spricht, der kommt mir vor wie einer, der sagt: Jetzt will der gar einen Gaul haben, der auf vier Füßen steht, der Gaul muß doch eine Einheit sein, der kann doch nicht in vier Beine gegliedert sein. - Das wird natürlich keiner verlangen. Aber ich will auch nicht den Gaul-«Staat» oder den sozialen Organismus auf ein Bein stellen, sondern auf seine gesunden drei Beine. Und wie die Gauleinheit nicht dadurch seine Einheit verliert, daß er auf vier Beinen steht, so auch der soziale Organismus dadurch nicht, daß man ihn auf seine gesunden drei Glieder stellt. Er kriegt sie gerade dadurch, seine Einheit, daß man ihn auf seine gesunden drei Glieder stellt. Die Menschen können eben heute durchaus nicht von ihren gewohnten Begriffen loskommen. Aber das ist heute das Wichtigste, daß wir nicht bloß glauben, daß einzelne äußerliche Einrichtungen umgewandelt werden sollen, sondern daß wir unsere Ideen, unsere Begriffe, unsere Empfindungen umgestalten müssen. Wir können schon sagen: Wir brauchen andere Köpfe auf unseren Schultern, wenn wir der Zukunft der Menschheit in heilsamer Weise entgegengehen wollen. Das ist notwendig, daß wir andere Köpfe auf unsere Schultern bekommen. Dahinein können sich die Menschen so schwer gewöhnen, weil ihnen die alten Köpfe so lieb sind, diese alten Köpfe, die gewohnt sind, nur dasjenige zu denken, was seit langer Zeit zu denken sich die Menschen gewöhnt haben. Heute müssen wir in bewußter Weise umgestalten das, was in unseren Seelen lebt. Und halten Sie das nicht für eine leichte Aufgabe: Gar mancher glaubt heute, daß er seine Begriffe ja schon umgewandelt hat, er merkt gar nicht, wie sie die alten geblieben sind, besonders auf dem Gebiete des Erziehungswesens. Da macht man kuriose Erfahrungen. Man redet den Leuten von dem, was die Geisteswissenschaft als Begriffe auf dem Gebiete der Pädagogik erzeugt. Sie können

#SE296-066

heute mit sehr, sehr fortgeschrittenen Lehrern, Schulinspektoren, -direktoren und so weiter reden, die hören Ihnen zu und sagen:

Ja, das habe ich schon lange gedacht, ja, das ist ganz meine Meinung. - Aber er hat in Wirklichkeit die entgegengesetzte Meinung von der, die man ihm sagt. Er hat in Wirklichkeit die entgegengesetzte Meinung wie ich, aber er sagt die entgegengesetzte Meinung mit denselben Worten. Er sagt dieselben Worte - und hat die entgegengesetzte Meinung! Und so gehen die Menschen heute aneinander vorbei. Die Worte haben längst den Zusammenhang mit der Geistigkeit verloren, und dieser Zusammenhang muß unbedingt wieder gefunden werden, sonst kommen wir nicht vorwärts.

Also soziale Aufgaben liegen viel mehr im Seelischen als wir gewöhnlich meinen.

VIERTER VORTRAG

Dornach, 15. August 1919

#TX

Aus den letzten Betrachtungen, die wir hier angestellt haben, werden Sie ersehen haben, daß innerhalb der vielen Fragen, die die Gegenwart beschäftigen, die Erziehungsfrage die allerwichtigste ist. Wir haben ja betonen müssen, daß die ganze soziale Fragestellung in sich schließt als hauptsächlichstes Moment gerade die Erziehungsfrage. Und nachdem ich einiges vor acht Tagen angedeutet habe über die Umgestaltung, die Umwandlung des Erziehungswesens, werden Sie es begreiflich finden, daß wiederum innerhalb der Erziehungsfrage die bedeutsamste Unterfrage die nach der Bildung der Lehrer selbst ist. Wenn man den Charakter der Zeitepoche, die verflossen ist, in genauer Abgrenzung seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, auf sich wirken läßt, so bekommt man ja, wie Sie wissen, den Eindruck: durch die Menschheitsentwicklung ging hindurch in dieser Zeit die Welle der materialistischen Prüfungen. Und wir leben in der Gegenwart in der Notwendigkeit, aus der materialistischen Welle uns herauszuarbeiten und den Weg zum Geiste zurückzufinden; den Weg zum Geiste, der ja in älteren Kulturepochen der Menschheit bekannt war, der aber damals gegangen wurde von der Menschheit mehr oder weniger instinktiv, unbewußt, der verloren worden ist, damit die Menschheit ihn aus eigenem Antriebe, aus eigener Freiheit heraus suchen könne, und der nun bewußt, voll bewußt gesucht werden muß.

Der Übergang, durch den die Menschheit durchgehen mußte seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, ist eben das, was man nennen könnte die materialistische Prüfung der Menschheit. Läßt man den Charakter dieser materialistischen Zeit auf sich wirken und betrachtet man dann mit dem, was man dadurch einsieht, die Kulturentwicklung in den letzten drei bis vier Jahrhunderten und bis in unsere Zeit herein, dann findet man, daß am meisten ergriffen worden ist von der materialistischen Welle, am intensivsten in Anspruch genommen worden ist von dieser materialistischen Welle gerade die Lehrerbildung. Alles übrige würde einen so nachhaltigen Eindruck nicht über können, wie

#SE296-068

die Durchsetzung der pädagogisch-didaktischen Anschauung mit materialistischer Gesinnung. Man braucht nur in verständiger Weise auf Einzelheiten zu sehen in unserem gegenwärtigen Unterrichtswesen, und man wird die ganze Schwierigkeit, die für einen wirklich fruchtbaren Fortschritt vorliegt, ins Auge fassen können. Bedenken Sie, daß immer wieder und wieder wiederholt wird gerade bei denjenigen Menschen, die heute glauben, besonders gut in Erziehungsfragen sprechen zu können, aller Unterricht müsse schon von der untersten Schulstufe ab anschaulich sein - was man eben so anschaulich nennt. Ich habe Sie ja öfter darauf aufmerksam gemacht, wie man zum Beispiel den Rechenunterricht anschaulich machen will: Rechenmaschinen stellt man in der Schule auf! Man legt einen großen Wert darauf, daß gewissermaßen das Kind schon alles anschauen könne und dann aus der Anschauung sich erst Vorstellungen aus dem eigenen Inneren seiner Seele heraus bilde. Dieser Trieb nach Anschaulichkeit im Erziehungswesen, er ist gewiß auf sehr vielen Gebieten der Pädagogik voll berechtigt. Aber er zwingt doch die Frage aufzuwerfen: Was wird aus dem Menschen, wenn er nur durch einen Anschauungsunterricht durchgeht? Wenn der Mensch nur durch einen Anschauungsunterricht durchgeht, dann wird er seelisch völlig ausgedörrt, dann ersterben nach und nach die inneren Triebkräfte der Seele; dann bildet sich eine Verbindung der ganzen menschlichen Wesenheit mit der anschaulichen Umgebung. Und dasjenige, was aus dem Innern der Seele sprießen sollte, das wird allmählich in der Seele ertötet. Und auf Ertötung des Seelischen geht vieles gerade wegen der Anschaulichkeit des gegenwärtigen Unterrichts aus. Man weiß natürlich nicht, daß man die Seele ertötet, aber man ertötet sie in Wirklichkeit. Und die Folge davon ist das - ich habe das von anderen Gesichtspunkten aus schon erwähnt -, was wir an den Menschen der Gegenwart erleben. Wie viele

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Menschen der Gegenwart sind eigentlich problematische Naturen. Wie viele Menschen der Gegenwart wissen in reiferen Jahren nicht aus ihrem eigenen Innern herauszuholen das, was ihnen in schwierigen Zeiten Trost und Hoffnung bieten könnte und den verschiedenen Lagen des Lebens gewachsen zu sein. Wir sehen in der Gegenwart viele gebrochene Naturen, und uns selber kommt es wohl in

#SE296-069

besonderen Augenblicken an, wie wir uns nicht zurechtfinden können.

Das alles hängt zusammen mit den Mängeln unseres Erziehungswesens und namentlich mit den Mängeln der Lehrerbildung. Was wäre nun für eine gedeihliche Zukunft gerade in bezug auf die Lehrerbildung anzustreben? Sehen Sie, daß der Lehrer schließlich dasjenige weiß, was er gewöhnlich abgefragt wird bei den Prüfungen, das ist eigentlich eine untergeordnete Sache, denn da wird er ja zumeist über Dinge gefragt, die er vor den Stunden in irgendeinem Handbuch sich aufschlagen könnte, auf die er sich, wenn er sie braucht, vorbereiten könnte. Dasjenige aber, worauf bei den Prüfungen gar nicht gesehen wird, das ist die allgemeine Seelenverfassung des Lehrers, das ist dasjenige, was geistig immerfort übergehen muß von ihm auf seine Schüler. Es ist ein großer Unterschied, ob der eine Lehrer das Klassenzimmer betritt oder der andere. Wenn der eine Lehrer durch die Tür des Klassenzimmers tritt, so fühlen die Kinder oder die Schüler eine gewisse Verwandtschaft mit der eigenen Seelenstimmung; wenn ein anderer Lehrer die Klasse betritt, fühlen die Kinder oder die Schüler oftmals eine solche Verwandtschaft gar nicht; im Gegenteil, sie fühlen eine Kluft zwischen sich und dem Lehrer, und alle möglichen Schattierungen von Gleichgültigkeit bis zu dem, was sich ausspricht im Komischfinden des Lehrers, in dem Spotten über den Lehrer. Alle die Nuancen, die dazwischen liegen, finden sich oftmals recht sehr zum Ruinieren des wirklichen Unterrichtes und der wirklichen Erziehung.

Die Frage ist daher in erster Linie brennend: Wie kann die Lehrer-bildung in die Zukunft hinein umgewandelt werden? Sie kann nicht anders umgewandelt werden als dadurch, daß der Lehrer aufnimmt in sich dasjenige, was aus der Geisteswissenschaft kommen kann an Erkenntnissen über die Natur des Menschen. Der Lehrer muß durchdrungen sein von dem Zusammenhang des Menschen mit den übersinnlichen Welten. Er muß in der Lage sein, in dem heranwachsenden Kinde das Zeugnis dafür zu sehen, daß dieses Kind heruntergestiegen ist aus der übersinnlichen Welt durch Empfängnis oder Geburt, und daß das, was heruntergestiegen ist, sich mit dem Leib umkleidet hat, sich etwas aneignet, wozu er zu helfen hat hier in der physischen Welt,

#SE296-070

weil das Kind sich es nicht aneignen kann in dem Leben zwischen dem Tod und einer neuen Geburt.

Als Frage der übersinnlichen Welt an die sinnliche, so sollte eigentlich vor dem Gemüte des Lehrenden oder Erziehenden jedes Kind stehen. Diese Frage wird man sich nicht im konkreten, im umfassenden Sinne aufwerfen können, namentlich nicht jedem einzelnen Kinde gegenüber, es sei denn, daß man die Erkenntnisse verwenden kann, die über die Natur des Menschen aus der Geisteswissenschaft kommen. Die Menschheit hat sich allmählich im Laufe der drei bis vier letzten Jahrhunderte immer mehr und mehr angewöhnt, den Menschen zu sehen, ich möchte sagen, bloß physiologisch, bloß auf seine äußere leibliche Konstitution hin. Am schädlichsten ist diese Anschauung vom Menschen für den Erzieher, für den Unterrichter. Daher wird vor allen Dingen notwendig sein, daß eine in der Anthroposophie sich ergebende Anthropologie die Grundlage der Zukunftspädagogik werde. Das kann aber nicht anders geschehen als dadurch, daß der Mensch wirklich von den Gesichtspunkten aus ins Auge gefaßt wird, die wir öfter hier berührt haben, und die ihn in mancherlei Beziehung charakterisieren als ein dreigliedriges Wesen. Aber man muß sich entschließen dazu, diese Dreigliederung wirklich innerlich zu erfassen. Ich habe Sie wiederholt von den verschiedensten Gesichtspunkten aus darauf aufmerksam gemacht, wie der Mensch, so wie er vor uns steht, zerfällt in das, was er zunächst als Nerven-Sinnes-Mensch ist, was man populär so ausdrücken kann, daß man sagt: Zunächst ist der Mensch Kopfmensch, Hauptesmensch. Als zweites Glied der menschlichen Wesenheit, äußerlich betrachtet, haben wir denjenigen Menschen, in dem sich hauptsächlich die rhythmischen Vorgänge abspielen, den Brustmenschen; und dann, wie Sie ja wissen, zusammenhängend mit dem ganzen Stoffwechselsystem den Gliedmaßenmenschen, den Stoffwechselmenschen, in dem sich eben der Stoffwechsel als solcher abspielt. Dasjenige, was der Mensch als tätiges Wesen ist, das erschöpft sich äußerlich in der Bildgestalt, in der physischen Bild-gestalt des Menschen in diesen drei Gliedern der menschlichen Gesamtnatur.

Notieren wir uns einmal diese drei Glieder der menschlichen

#SE296-071

Gesamtnatur: Kopfmensch oder Nerven-Sinnes-Mensch, Brustmensch oder rhythmischer Mensch und dann Gliedmaßenmensch, im weitesten Sinne natürlich, oder Stoffwechselmensch.

Nun handelt es sich darum, daß man diese drei Glieder der menschlichen Natur in ihrem Unterschiede voneinander erfaßt. Das ist ja für den Menschen der Gegenwart unbequem, denn der Mensch der Gegenwart liebt schematische Einteilungen. Er möchte sich, wenn man sagt: der Mensch besteht aus Kopfmensch, Brustmensch, Gliedmaßenmensch, am liebsten da einen Strich machen am Halse, was drüber ist, ist Kopfmensch. Dann möchte er sich wieder anderswo einen Strich machen, eine Linie ziehen, um den Brustmenschen zu begrenzen, und so möchte er die eingeteilten Glieder nebeneinander haben. Was sich nicht so schematisch nebeneinanderstellen läßt, darauf läßt sich der Mensch der Gegenwart nicht gerne ein.

Aber so ist es in der Wirklichkeit nicht; die Wirklichkeit macht nicht solche Striche. Der Mensch ist zwar über den Schultern hauptsächlich Kopfmensch, Nerven-Sinnes-Mensch. Aber er ist nicht allein über den Schultern Nerven-Sinnes-Mensch; zum Beispiel der Gefühlssinn, der Wärmesinn sind über den ganzen Leib ausgedehnt, so daß der Kopf über den ganzen Leib wiederum reicht. Also man kann, wenn man so sprechen will, sagen: der menschliche Kopf ist hauptsächlich Kopf. Und die Brust ist eben weniger Kopf, aber auch noch Kopf. Die Gliedmaßen oder alles, was Stoffwechselsystem ist, sind noch weniger Kopf, aber auch Kopf. So daß man also eigentlich sagen muß: der ganze Mensch ist Kopf, nur der Kopf ist hauptsächlich Kopf. Wollte man also schematisch zeichnen, so müßte man etwa, wenn man wollte den Kopfmenschen zeichnen, ihn so zeichnen (siehe Zeichnung, helle Schraffur).

Der Brustmensch ist wiederum nicht bloß in der Brust, er ist hauptsächlich in den Brustorganen, in den Organen, in denen sich das Herz und der Atmungsrythmus am deutlichsten ausdrücken. Aber die Atmung setzt sich auch in den Kopf hinein fort, die Blutzirkulation in ihrem Rhythmus setzt sich in den Kopf hinein fort und in die Gliedmaßen. So daß man sagen kann: der Mensch ist Brust allerdings in dieser Gegend; aber er ist auch hier - zwar weniger - Brust

#SE296-072

#Bild s. 72

(siehe Zeichnung, mittlere Schraffur) und hier - wiederum weniger Brust. Also wiederum der ganze Mensch ist Brust, aber in der Hauptsache ist das die Brust, das der Kopf.

Und wiederum der Gliedmaßen- und Stoffwechselmensch, ja er ist schon in der Hauptsache dieses (siehe Zeichnung, dunkle Schraffur); aber diese Gliedmaßen setzen sich wiederum so fort, daß sie weniger sind in der Brust, und am wenigsten im Kopfe.

Also ebenso wahr, wie man sagen kann: der Kopf ist Kopf, kann man sagen: der ganze Mensch ist Kopf. Ebenso wahr, wie man sagen kann: die Brust ist Brust, kann man sagen: der ganze Mensch ist Brust und so weiter. Die Dinge schwimmen ineinander in der

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Wirklichkeit. Und unser Begreifen ist so veranlagt, daß wir gerne so nebeneinanderstellen die Teile, die Glieder. Dieses zeigt uns, wie wenig wir mit Bezug auf unsere Erkenntnisvorstellungen verwandt sind der äußeren Wirklichkeit. In der äußeren Wirklichkeit schwimmen die Dinge ineinander. Und wir müssen, wenn wir auf der einen Seite trennen: Kopf-, Brust-, Stoffwechsellmensch, uns bewußt sein, daß wir dann die getrennten Glieder wieder zusammendenken müssen. Wir dürfen eigentlich niemals bloß auseinanderdenken, wir müssen immer auch wieder zusammendenken. Ein denkender Mensch, der nur aus-einanderdenken

#SE296-073

wollte, der gleicht einem Menschen, der nur einatmet, nicht aber ausatmen wollte.

Damit haben Sie gleich etwas gegeben, was eintreten muß namentlich für das Denken der Lehrer der Zukunft; die müssen ganz besonders in sich aufnehmen dieses innerlich bewegliche Denken, dieses unschematische Denken. Denn nur dadurch, daß sie dieses unschematische Denken in sich aufnehmen, kommen sie mit ihrer Seele der Wirklichkeit nahe. Aber man wird der Wirklichkeit nicht nahekommen, wenn man nicht dieses Nahekommen von einem gewissen größeren Gesichtspunkte aus als Zeiterscheinung aufzufassen in der Lage ist. Man muß die Vorliebe, welche man gegen die Gegenwart herein immer mehr entwickelt hat, sich an die Details des Lebens zu halten, wenn man Wissenschaftliches ins Auge faßt, man muß diese Vorliebe überwinden und muß dahin kommen, die Details des Lebens an die großen Lebensfragen anzuknüpfen.

Und bedeutsam wird eine Frage werden für alle Entwicklung der Geisteskultur in die Zukunft hinein: das ist die Unsterblichkeitsfrage. Man wird sich klar werden müssen darüber, wie eigentlich ein großer Teil der Menschheit diese Unsterblichkeit auffaßt, namentlich seit der Zeit, in welcher viele Menschen sogar schon bis zur Leugnung der Unsterblichkeit gekommen sind. Was lebt eigentlich in den meisten Menschen, die heute noch aus den Untergründen der gebräuchlichen Religionen heraus über Unsterblichkeit sich unterrichten wollen, was lebt in diesen Menschen? Es lebt in diesen Menschen der Drang, etwas zu wissen darüber, was mit der Seele wird, wenn der Mensch durch die Pforte des Todes durchgegangen ist.

Wenn wir fragen nach dem Interesse, das die Menschen nehmen an der Unsterblichkeitsfrage, besser gesagt, an der Frage nach der Ewigkeit des menschlichen Wesenskernes, so bekommen wir keine andere Antwort, als: das hauptsächlichste Interesse an der Ewigkeit des menschlichen Wesenskernes knüpft sich eben daran: Was wird mit dem Menschen, wenn er die Pforte des Todes durchschreitet? Der Mensch ist sich bewußt: er ist ein Ich. In diesem Ich lebt sein Denken, Fühlen und Wollen. Der Gedanke ist ihm unerträglich, dieses Ich etwa vernichtet zu wissen. Daß er es durch den Tod tragen kann, und

#SE296-074

was mit dem Ich nach dem Tode wird, das interessiert die Menschen vor allen Dingen. Daß es so mit diesem Interesse gekommen ist, das beruht im wesentlichen darauf, daß ja die, wenigstens für uns hier zunächst in Betracht kommenden Religionssysteme, wenn sie von der Unsterblichkeit sprechen, von der Ewigkeit des menschlichen Wesens-kernes hauptsächlich im Auge haben eben die Frage: Was wird mit der Menschenseele, wenn der Mensch durch die Pforte des Todes geht?

Nun müssen Sie fühlen, daß man der Unsterblichkeitsfrage, wenn man sie so stellt, einen außerordentlich stark egoistischen Beigeschmack gibt. Es ist im Grunde genommen ein egoistischer Trieb, der dem Menschen das Interesse einflößt, zu wissen, was mit seinem Wesenskern wird, wenn er die Pforte des Todes durchschreitet. Und würden die Menschen der Gegenwart, mehr als sie das tun, so recht Selbsterkenntnis üben, würden sie mit sich zu Rate gehen und sich nicht so stark Illusionen hingeben, als das der Fall ist, dann würden die Menschen schon einsehen, wie stark der Egoismus mitwirkt bei dem Interesse, etwas über das Schicksal der Seele nach dem Tode zu wissen.

Diese Art der Seelenstimmung ist nun ganz besonders stark wiederum geworden in der Zeit der materialistischen Prüfung in den letzten drei bis vier Jahrhunderten. Und man kann das, was so die Seele des Menschen wie eine innere Empfindungs- und Denkgewohnheit ergriffen hat, nicht etwa durch Theorien oder Lehren überwinden, wenn diese Theorien oder Lehren nur abstrakte Form haben. Aber die Frage muß doch aufgeworfen werden: Kann es so bleiben? Darf bei der Frage nach dem ewigen Wesenskern des Menschen nur Egoistisches in der Menschennatur sprechen?

Wenn man alles, was mit diesem Fragenkomplex zusammenhängt, ins Auge faßt, dann muß man sich sagen: Daß das so geworden ist mit der menschlichen Seelenstimmung, wie ich es eben charakterisiert habe, das rührt im wesentlichen davon her, daß von den Religionen vernachlässigt worden ist der andere Gesichtspunkt: anzuschauen den Menschen, indem er geboren wird, indem er hereinwächst in die Welt vom ersten kindlichen Schrei, in dieser wunderbaren Weise, wie sich immer mehr und mehr die Seele hineindrängt in die Körperlichkeit,

#SE296-075

anzuschauen den Menschen, wie da in ihm sich herauflebt das, was vorgeburtlich in der geistigen Welt gelebt hat. Wie oft wird denn heute die Frage aufgeworfen: Was setzt sich fort aus dem geistigen Gebiete, wenn der Mensch geboren wird, mit dem physischen Menschen? Danach fragt man immer wieder und wieder: Was setzt sich fort, wenn der Mensch stirbt? Danach aber fragt man wenig: Was setzt sich fort, wenn der Mensch geboren wird?

Darauf ist die Hauptaufmerksamkeit zu richten in der Zukunft. Wir müssen gewissermaßen lernen, abzulauschen dem heranwachsenden Menschen die Offenbarung des Geistig-Seelischen, wie es war vor der Geburt oder vor der Empfängnis. Wir müssen lernen, in dem heranwachsenden Kinde die Fortsetzung seines Aufenthaltes in der geistigen Welt zu sehen: dann wird unser Verhältnis zu dem ewigen Wesenskern des Menschen immer unegoistischer und unegoistischer werden. Wenn einen nämlich nicht interessiert, was sich fortsetzt mit dem physischen Leben aus der geistigen Welt heraus, sondern nur interessiert, was sich fortsetzt hinter dem Tode, dann ist man innerlich egoistisch. Es begründet in einer gewissen Weise eine unegoistische Seelenstimmung, auf dasjenige hinzuschauen, was sich aus dem Geistigen fortsetzt in das physische Dasein hinein.

Der Egoismus, der fragt aus dem Grunde nicht nach dieser Fortsetzung, weil er ja dessen gewiß ist, daß er da ist, der Mensch, und er ist zufrieden damit, daß er da ist. Er ist nur dessen nicht gewiß, daß er auch noch nach dem Tode da ist; daher möchte er sich das beweisen lassen. Dazu treibt ihn der Egoismus. Aber die wahre Erkenntnis wird nicht dem Menschen aus dem Egoismus heraus, auch nicht aus jenem sublimierten Egoismus, den wir jetzt eben charakterisiert haben als erzeugend das Interesse an der Fortsetzung des seelischen Daseins nach dem Tode. Und ist es denn eigentlich zu leugnen, daß die Religionen gar sehr spekulieren auf diesen eben gekennzeichneten Egoismus? Dieses Spekulieren auf den eben gekennzeichneten Egoismus, das muß überwunden werden. Und der, welcher hineinschaut in die geistige Welt, der weiß, daß diese Überwindung mit sich bringen wird nicht bloß Erkenntnisse - diese Überwindung wird mit sich bringen eine ganz andere Einstellung des Menschen zu seiner menschlichen

#SE296-076

Umgebung. Man wird ganz anders fühlen und empfinden mit dem kindlich heranwachsenden Menschen, wenn man immer darauf hinschaut, wie sich fortsetzt das, was nicht mehr bleiben konnte in der geistigen Welt.

Bedenken Sie doch nur einmal, wie sehr sich eine Frage gerade von diesem Gesichtspunkte aus verschiebt. Man könnte sagen: Der Mensch war in der geistigen Welt, bevor er durch Empfängnis oder Geburt heruntergestiegen ist in die physische Welt. Da oben muß es also gewesen sein, daß er sein jeweiliges Ziel nicht mehr gefunden hat. Die geistige Welt muß ihm das nicht mehr gegeben haben, was

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

die Seele anstrebt. Und aus der geistigen Welt heraus muß sich der Drang ergeben haben, herunterzusteigen in die physische Welt, sich mit einem Leib zu umkleiden, um das in der physischen Welt zu suchen, was nicht mehr in der geistigen Welt gesucht werden konnte, als die Zeit nahe der Geburt zuring.

Es ist eine ungeheure Vertiefung des Lebens, wenn man den Gesichtspunkt so - aber jetzt fühlend und empfindend - zu nehmen weiß. Während der eine Gesichtspunkt, der egoistische, immerzu den Menschen dazu drängt, abstrakter und abstrakter zu werden, ins Theoretische einzulaufen, dem Kopfdanken sich zuzuneigen, wird das, was nach dem anderen, dem unegoistischen Gesichtspunkte hingeht, den Menschen immer mehr und mehr dazu drängen, die Welt in Liebe zu erkennen, und durch Liebe zu begreifen. Das ist eines der Elemente, die in der Lehrerbildung aufgenommen werden müssen: hin-zuschauen auf den vorgeburtlichen Menschen, nicht also nur das Rätsel des Todes zu empfinden, sondern auch zu empfinden dem Leben gegenüber das Rätsel der Geburt.

Dann aber muß gelernt werden, Anthropologie zu erhöhen zu Anthroposophie dadurch, daß man nun wirklich ein Gefühl sich aneignet für die Formen, die sich in dem dreigegliederten Menschen ausdrücken. Ich sagte schon neulich: Ja, ist denn nicht dieses Haupt des Menschen, das, was hauptsächlich Haupt ist, in einer ganz anderen Form kugelig, nur aufgesetzt dem übrigen Organismus? (siehe Zeichnung). Und wiederum, wenn wir den Brustmenschen nehmen, wie erscheint er uns? Er erscheint uns eigentlich so, daß wir ein Stück des

#SE296-077

Kopfes nehmen könnten, es nun vergrößern, und hier das Rückgrat haben würden (siehe Zeichnung). Während der Kopf seinen Mittelpunkt in sich trägt, trägt der Brustmensch den Mittelpunkt sehr weit von sich weg. Und würden Sie sich das gleichsam wie einen großen Kopf denken, so würde er, dieser große Kopf, angehören etwa einem auf dem Rücken liegenden Menschen. So daß wir haben würden, wenn wir die Wirbelsäule wie einen unvollkommenen Kopf betrachten, einen horizontal liegenden Menschen, und einen vertikal stehenden Menschen.

#Bild s. 77

Noch komplizierter, so daß man gar nicht in der Lage ist, das in die Ebene zu zeichnen, wird das, wenn wir den Stoffwechsellmensch ins Auge fassen würden. Kurz, für eine Formbetrachtung, für eine Betrachtung der plastischen Form, stellen sich die drei Glieder der menschlichen Natur ganz verschieden vor. Der Kopf ist gleichsam eine Totalität, der Brustmensch ist keine Totalität, das ist ein Fragment; und gar erst der Stoffwechsellmensch!

Nun, wodurch ist der menschliche Kopf, das menschliche Haupt, dieses in sich Abgeschlossene? Dieses in sich Abgeschlossene ist das menschliche Haupt dadurch, daß von allen Gliedern des Menschen dieses menschliche Haupt am meisten angepaßt ist der physischen Welt. So sonderbar Ihnen das scheinen mag, weil Sie ja gewohnt sind, das menschliche Haupt als das edelste Glied des Menschen zu betrachten,

#SE296-078

so richtig ist es doch, daß dieses menschliche Haupt am meisten angepaßt ist dem physischen Dasein. Das Haupt drückt am meisten vom physischen Dasein aus. So daß man sagen kann: Will man den physischen Leib in der Hauptsache charakterisieren, so muß man nach dem Kopfe hinschauen. In bezug auf den Kopf ist der Mensch am meisten physischer Leib. In bezug auf die Brustorgane, auf die Rhythmusorgane ist der Mensch am meisten Ätherleib; in bezug auf die Stoffwechselorgane ist der Mensch am meisten astralischer Leib. Und das Ich, das hat überhaupt noch nichts Deutliches in der physischen Welt ausgeprägt.

Hier sind wir bei einem Gesichtspunkte angelangt, der außerordentlich wichtig ist ins Auge zu fassen. Sie müssen sich diesen Gesichtspunkt so zurechtlegen, daß Sie sich sagen: Sehe ich das menschliche Haupt an, also das, was ich weiß gezeichnet habe (siehe Zeichnung Seite 72, helle Schraffur), so habe ich das hauptsächlichste auch vom physischen Leib. Das Haupt bringt am meisten zum Ausdruck, was im Menschen offenbar ist. Im Brustmenschen, da ist der Ätherleib mehr tätig. Im Kopf ist der Ätherleib am wenigsten tätig, in der Brust ist der Ätherleib viel mehr tätig. Daher ist physisch genommen der Brustteil des Menschen unvollkommener als der Kopf. Physisch genommen ist er unvollkommener. Und erst recht unvollkommen ist der Stoffwechsellmensch, weil da wiederum der Ätherleib ganz wenig tätig ist und der astralische Leib am meisten tätig ist. Und wie ich oftmals betont habe: Das Ich ist ja noch das Baby, hat noch kaum ein physisches Korrelat.

Also Sie sehen, man kann den Menschen auch so beschreiben, daß man sagt: Der Mensch besteht aus dem physischen Leib. Willst du die Frage beantworten: Was ist am ähnlichsten dem physischen Leib des Menschen? so lautet die Antwort: Die Kopfkugel. Der Mensch besteht aus dem Ätherleibe. Was ist am ähnlichsten dem Ätherleibe? Das Brustfragment. Der Mensch besteht aus astralischem Leib. Was ist am ähnlichsten dem astralischen Leib? Der Stoffwechsellmensch. Für das Ich hat man kaum auf etwas hinzudeuten im physischen Menschen. So wird jedes der drei Glieder des Menschen, Kopf, Nerven-Sinnes-Mensch, der Brustmensch, der rhythmische Mensch und

#SE296-079

der Stoffwechsellmensch zum Bilde für etwas Dahinterstehendes: der Kopf zum Bilde für den physischen Leib, die Brust zum Bilde für den Ätherleib, der Stoffwechsel zum Bilde für den astralischen Leib. Das wird man lernen müssen, nicht so zu betrachten, wie man heute den Menschen betrachtet, indem man den Leichnam in der Klinik untersucht, ein Stück als Gewebe oder so etwas betrachtet, gleichgültig ob es in der Brust oder im Kopfe ist. Man wird lernen müssen, sich zu sagen: Kopf-, Brust- und Stoffwechsel-Mensch stehen in verschiedenen Beziehungen zum Kosmos, drücken bildhaft verschiedenes Dahinter-stehendes aus. Das wird erweitern die heutige bloß anthropologische Betrachtungsweise ins Anthroposophische hinein. Rein physisch betrachtet sind Brustorgane und Kopforgane gleichwertig. Ob Sie schließlich die Lunge sezieren oder das Gehirn sezieren, physisch genommen ist das eine wie das andere Materie. Geistig genommen ist dies keineswegs der Fall. Geistig genommen ist das so, daß, wenn Sie das Gehirn sezieren, Sie wirklich das ziemlich deutlich vor sich haben, was Sie sezieren. Wenn Sie die Brust sezieren, zum Beispiel die Lunge, da haben Sie das schon recht undeutlich vor sich, was Sie sezieren, denn da spielt der Ätherleib eine eminent wichtige Rolle darinnen, während der Mensch schläft.

Die Sache, die ich eben jetzt auseinandergesetzt habe, hat ihr geistiges Gegenbild. Derjenige, der etwas vorgeschritten ist durch Meditation, durch solche Übungen, wie Sie sie beschrieben finden in unserer Literatur, der kommt allmählich dazu, den Menschen wirklich dreizugliedern. Sie wissen, ich spreche von dieser Dreigliederung von einem gewissen Gesichtspunkte aus in dem Kapitel meines Buches «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», wo auf den Hüter der Schwelle hingedeutet wird. Aber man kann die Dreigliederung so auch vollziehen durch starke Konzentration auf sich selbst:

daß man nun wirklich Kopfmenschen (siehe Zeichnung, helle Schraffur), Brustmenschen (mittlere Schraffur), und Stoffwechselmenschen (dunkle Schraffur) trennt. Dann merkt man, wodurch der Kopf dieser Kopf eigentlich ist, den wir haben. Sehen Sie, wenn Sie durch innere Konzentration den Kopf herausziehen mit seinem An-hange, herausziehen aus dem übrigen menschlichen Organismus und

#SE296-080

dann als wirklichen Kopf unbeeinflußt von den anderen Gliedern der Menschennatur vor sich haben, dann ist er tot, dann lebt er nicht mehr. Sie können heilseherisch unmöglich den Kopf abgliedern von dem übrigen menschlichen Organismus, ohne daß Sie ihn als

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Leichnam wahrnehmen. Beim Brustmenschen können Sie das, der bleibt lebendig. Und wenn Sie den astralischen Leib abtrennen dadurch, daß Sie abtrennen den Stoffwechsellenschen, dann läuft er Ihnen davon, der astralische Mensch, dann bleibt er nicht an dem Orte, dann folgt er den kosmischen Bewegungen, denn er hat das Astralische in sich.

Und jetzt denken Sie sich einmal, Sie stehen vor einem Menschen-kinde, Sie schauen es mit solchen Erkenntnissen unbefangen und vernünftig an, wie ich sie eben auseinandergesetzt habe. Dann blicken Sie hin auf das menschliche Haupt: es trägt den Tod in sich; Sie blicken hin auf dasjenige, was das Haupt beeinflußt von der Brust aus:

es belebt alles. Sie blicken hin, wenn das Kind anfängt zu laufen, Sie merken: das ist der astralische Leib eigentlich, der da im Laufen drinnen tätig ist. Jetzt wird Ihnen die menschliche Wesenheit etwas innerlich Durchschaubares. Der Kopf - Leichnam; das sich ausbreitende Leben in dem Menschen stillstehend, wenn er ganz ruhig sein würde. Im Augenblick, wo er zu laufen beginnt, merken Sie sogleich: der astralische Leib ist es eigentlich, der läuft; und er kann laufen, weil dieser astralische Leib beim Laufen, beim Bewegen Stoffe verbraucht, der Stoffwechsel ist tätig in einer gewissen Weise. Das Ich, wie kann man das beobachten? Es ist eigentlich jetzt schon alles erschöpft. Wenn Sie verfolgen den Kopf-Leichnam, das Belebende des Brustmenschen, das Laufen, was bleibt noch übrig, um das Ich äußerlich anzuschauen? Ich sagte Ihnen, das Ich hat kaum ein physisches Korrelat. Sie schauen das Ich nur an, wenn Sie den Menschen in seinem aufsteigenden Wachstum betrachten. Mit einem Jahr, da ist er ganz klein, mit zwei Jahren größer und so weiter. Wenn Sie ihn so größer und größer werden sehen, wenn Sie zusammenfügen dasjenige, was er in den aufeinanderfolgenden Zeiten ist, dann sehen Sie physisch das Ich an. Sie sehen das Ich niemals im Menschen, wenn Sie ihm nur gegenüberstehen, sondern das Ich sehen Sie erst dadurch, daß Sie den Menschen wachsen sehen. Würden sich die Menschen nicht

#SE296-081

Illusionen hingeben, sondern die Wirklichkeit sehen, dann würden sie sich klar sein darüber, daß sie in dem Menschen, der einem nur so einfach begegnet, physisch gar nicht das Ich so ohne weiteres wahrnehmen, daß sie das Ich eigentlich nur wahrnehmen, wenn sie den Menschen in verschiedenen Lebensaltern betrachten. Wenn Sie aber einen Menschen später wiedersehen nach zwanzig Jahren, dann nehmen Sie sehr stark sein Ich wahr an der Veränderung, die mit ihm vorgegangen ist, insbesondere wenn Sie ihn vor zwanzig Jahren als Kind gesehen haben.

Nun bitte ich Sie, das, was ich gesagt habe, nicht theoretisch bloß zu durchdenken, sondern ich bitte, beleben Sie Ihre Vorstellungen und überlegen Sie sich, wenn Sie so den Menschen betrachten: Kopf - Leichnam, Brust - Belebung, Laufen des astralischen Leibes, Größer-werden durch das Ich - wie sich der ganze Mensch belebt, der vorher wie eine Wachspuppe vor Ihnen stand.

Was ist denn schließlich das, was man gewöhnlich mit seinen physischen Augen und auch mit seinem Verstande vom Menschen sieht? Eine Wachspuppe! und die belebt sich, wenn Sie das hinzufügen, was ich eben jetzt auseinandergesetzt habe!

Dazu brauchen Sie allerdings die Durchsetzung Ihrer Anschauung durch dasjenige, was Geisteswissenschaft in die Empfindungen, in die Gefühle, in das ganze Verhältnis des Menschen zur Welt hineingießt. Ein laufendes Kind verrät Ihnen den astralischen Leib. Und das, was in der Geste des Laufens liegt - jedes Kind läuft ja anders -, das kommt von der Konfiguration der verschiedenen astralischen Leiber her. Und dasjenige, was im Wachsen liegt, das prägt etwas vom Ich aus.

Sehen Sie, da wirkt das Karma sehr stark in den Menschen hinein. Nehmen wir ein Beispiel, das der Gegenwart nicht mehr naheliegt:

Fichte, Johann Gottlieb Fichte. Ich habe Ihnen von den verschiedensten Seiten Johann Gottlieb Fichte charakterisiert. Ich habe ihn Ihnen charakterisiert einmal als großen Philosophen, ich habe ihn Ihnen charakterisiert einmal als Bolschewisten, und so weiter, nicht wahr. Wollen wir ihn aber einmal noch von einem anderen Gesichtspunkte aus ins Auge fassen. Sie erinnern sich ja wohl, daß ich auch gezeigt habe, wie Johann Gottlieb Fichte durchaus unter die Bolschewisten

#SE296-082

gerechnet werden kann; nun wollen wir ihn von einem anderen Gesichtspunkte ins Auge fassen. Nehmen wir einmal an, wir stünden so auf der Straße und Fichte ginge vorüber, wir schauen ihm nach: ein nicht sehr großer Mann, stämmig. Was verrät die Art, wie er gewachsen ist? Zurückgehaltenes Wachstum. Stark aufsetzend die Füße, besonders stark die Fersen aufsetzend, so, wenn man ihm nach-schaut, geht er dahin. Das ganze Fichte-Ich ist dadrin. Keine Nuance dessen, was der Mann war, kann einem entgehen, wenn man ihn so anschaut mit dem durch etwas Hungern in der Jugend zurückgehaltenen Wachstum, stämmig, den Körper zurückgehalten, stark die Fersen aufsetzend. Man hörte, wie er sprach, indem man ihn so von rückwärts bemerkte!

Sie sehen, in die Äußerlichkeiten des Lebens kann ein geistiges Element hineinkommen. Es kann allerdings nicht hineinkommen in die Äußerlichkeiten des Lebens, wenn nicht die Menschen etwas anderes, als heute noch in der Seelenverfassung ist, an Gesinnung in sich aufnehmen. Für die heutigen Menschen wäre ja das Anschauen ihrer Mitmenschen von diesem Gesichtspunkte aus eine recht böse Indiskretion. Man möchte es nicht sehr wünschen, daß das sich verbreitete, denn die Menschen von heute sind ja zumeist so geartet durch den Materialismus, wie er sich immer mehr und mehr ausgebreitet hat, daß sie nur deshalb, weil es verboten ist, nicht Briefe auf-machen, die ihnen nicht gehören, sonst würden sie es nämlich tun. Aber bei einer solchen Menschengesinnung ist es nicht tunlich, daß mit den Menschen alles anders werde. Dennoch, die Erde hat mit der Mitte des 15. Jahrhunderts dasjenige erfüllt, was die Menschen auf andere Weise sich im Erdendasein nicht aneignen konnten, als dadurch, daß Mensch dem Menschen bis ins Physische hinein geistig entgegenkommt. Und je mehr wir der Zukunft entgegenwachsen, desto mehr müssen wir alles dasjenige, was sinnlich um uns herum ist, lernen geistig aufzufassen. Und angefangen muß das werden mit der pädagogischen Betätigung des Lehrers gegenüber dem heranwachsenden Kinde. Physiognomische Pädagogik: Wille, dieses größte Rätsel Mensch in jedem einzelnen Exemplar Mensch durch die Erziehung zu lösen!

#SE296-083

Nun können Sie fühlen, wie stark eigentlich in unserer Zeit das ist, was ich als Prüfung der Menschheit auseinandergesetzt habe. Eigentlich drängt dasjenige, was ich auseinandergesetzt habe, dahin:

immer mehr und mehr zu individualisieren, jeden Menschen als ein Wesen für sich zu betrachten. Das muß uns ja eigentlich als großes Ideal vorschweben: Keiner gleicht dem andern, jeder, jeder ist ein Wesen für sich. Würde die Erde an ihr Ziel kommen, ohne daß wir uns aneignen würden als Menschen, anzuerkennen jeden Menschen als ein Wesen für sich, die Menschheit würde auf der Erde nicht ihr Ziel erreichen. Aber wie weit sind wir heute von der Gesinnung entfernt, die nach diesem Ziele hinstrebt! Wir nivellieren ja heute die Menschen. Wir sehen die Menschen so an, daß wir sie gar nicht stark auf ihre individuellen Eigenschaften hin prüfen. Hermann Bahr, von dem ich Ihnen öfter erzählt habe, hat einmal in Berlin verraten, wie die Zeit-bildung dahin geht, gar nicht mehr zu individualisieren. Als Hermann Bahr in den neunziger Jahren eine Zeitlang in Berlin lebte und mit-machte das Berliner Gesellschaftsleben, hatte er natürlich an jedem Abend rechts eine Tischdame und links eine Tischdame neben sich, nicht wahr. Aber wenn er wiederum am nächsten Abend zwischen zwei Tischdamen saß, da konnte er höchstens aus der Einladungskarte entnehmen, daß das andere Damen waren: er schaute sie sich nämlich gar nicht so genau an, denn im Grunde genommen war die Dame von gestern und die Dame von heute ganz dasselbe. Was er von ihnen sah, war ganz dasselbe. Und die gesellschaftliche, namentlich industrielle Kultur, die macht auch äußerlich aus den Menschen gleiche, läßt die Individualitäten nicht herauskommen. Und so strebt man in der Gegenwart nach Nivellement, während das innerste Ziel des Menschen sein muß, nach Individualisierung zu streben. Wir verdecken am meisten die Individualität in der Gegenwart und haben es am nötigsten, die Individualität aufzusuchen.

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Beginnen, den inneren Seelenblick voll auf die Individualität hinzulenken, das muß im Unterricht des Menschen kommen. In die Lehrerbildung muß die Gesinnung aufgenommen werden: Individualitäten in den Menschen zu finden. Das können wir nur dadurch, daß wir unsere Vorstellung vom Menschen so beleben, wie ich es dargestellt

#SE296-084

habe; daß wir uns wirklich bewußt werden: Es ist nicht ein Mechanismus, der sich vorwärtsbewegt, es ist der astralische Leib, der sich vorwärtsbewegt, und der den physischen Leib mitzieht. Und vergleichen Sie mit dem, was in Ihrer Seele entstehen kann als innerlich belebtes und sich bewegendes Bild des ganzen Menschen, vergleichen Sie damit das, was heute die gebräuchliche Wissenschaft gibt: den Homunkulus, einen richtigen Homunkulus! Die Wissenschaft sagt nichts vom Menschen, predigt nur den Homunkulus. Der wirkliche Mensch, das ist derjenige, der vor allen Dingen in die Pädagogik einziehen muß. Aber er ist ganz draußen aus der Pädagogik.

Also die Erziehungsfrage ist eine Lehrerbildungsfrage, und so lange sie nicht als das betrachtet wird, ist man nicht so weit, daß irgend Erschließbares in der Erziehung geschehen kann. Sie sehen, alles gehört von den höheren Gesichtspunkten aus betrachtet so zusammen, daß man das eine wirklich an das andere anschließt. Heute möchte man am liebsten auch die menschlichen Tätigkeiten, innerlichen Tätigkeiten als Fächer nebeneinander ausbilden. Da lernt der Mensch Menschenkunde, dann Religion - die Dinge haben nicht viel miteinander zu tun. In Wahrheit grenzt, wie Sie gesehen haben, dasjenige, was man am Menschen betrachtet, an die Unsterblichkeitsfrage, an die Frage nach dem ewigen Wesen der Menschennatur. Und wir mußten die Frage nach dem ewigen Wesen der Menschennatur mit dem unmittelbaren Anschauen des Menschen zusammenbringen. Dieses Bewegliche des seelischen Erlebens, das muß insbesondere in die Pädagogik hinein. Dann werden ganz andere innere Fähigkeiten entwickelt, als sie heute durch die Lehrerbildungsanstalten entwickelt werden. Und das ist von ganz besonderer Wichtigkeit.

Ich wollte Ihnen durch die heutige Betrachtung nahebringen, wie Geisteswissenschaft eigentlich alles durchdringen muß, und wie man ohne Geisteswissenschaft die großen sozialen Probleme der Gegenwart nicht lösen kann.

FÜNFTER VORTRAG

Dornach, 16. August 1919

#TX

In die Betrachtungen, die wir jetzt pflegen, gehört ein immer weiteres Eingehen auf die Zeitgeschichte in dem Sinne, wie sich die Weltenkräfte einfügen in die Entwicklungsströmung der Gegenwart, und wie sie gestalten die Grundlagen unseres menschlichen Lebens. Sie haben ja aus den gestrigen Auseinandersetzungen gesehen, wie es immer notwendiger und notwendiger wird, die starren, abstrakten Begriffe, die der gegenwärtige Mensch gewohnt ist zu verwandeln in flüssige, bewegliche, lebendige Begriffe, wenn wir im Leben weiterkommen wollen als Menschheit. Ein besonderes Licht wirft auf alle die in dieser Beziehung in Betracht kommenden Tatsachen die Betrachtung desjenigen, was wir unter den menschlichen Seelenkräften die Intelligenz nennen. Sie wissen ja, der Mensch der Gegenwart ist auf seine Intelligenz ganz besonders stolz. Er betrachtet die Intelligenz gewissermaßen als dasjenige, das er sich im Laufe der Zeit als ein besonders Auszeichnendes errungen hat.

Wenn der Mensch der Gegenwart zurücksieht auf frühere Zeitepochen, sieht, wie die Menschen in früheren Zeitepochen manches sich bildlich vorgestellt haben, wie sie dasjenige, was der Mensch der Gegenwart glaubt jetzt richtig zu erkennen durch seine Intelligenz, durch seine Wissenschaft, wie die Menschen früherer Entwicklungsepochen das durch Mythen, Legenden und dergleichen zu durchdringen versuchten, dann nennt der Mensch der Gegenwart diese frühere Geistes- und Seelenverfassung wohl kindlich. Er blickt dann zurück auf kindliche Stufen der Entwicklung und tut sich so recht etwas darauf zugute, wie er es weit gebracht hat, besonders in der Ausbildung der Intelligenz. Die heutige Auseinandersetzung möge einmal gerade der Eigentümlichkeit der menschlichen Intelligenz gewidmet sein, möge ins Auge fassen diese Seelenkraft, auf die der Mensch der Gegenwart ganz besonders stolz ist. Wenn man gegenwärtig von Intelligenz spricht, dann hat man eben eine Seelenkraft im Auge, die man sich in einer bestimmten Weise vorstellt, und von

#SE296-086

der man nur denkt, daß sie so sein könne und sein müsse, wie man gewohnt worden ist, sie sich vorzustellen.

Nun, es haben Intelligenz, wenn auch Intelligenz von anderer Form, auch gehabt die Menschen früherer Entwicklungsepochen, und will man die Bedeutung der sogenannten Intelligenz für den Menschen der Gegenwart voll kennenlernen, dann muß man schon die Frage aufwerfen: Wie sah die Intelligenz der Menschen früherer Entwicklungsepochen aus und wie hat sich diese Intelligenz der Menschheit von früheren Zeiten bis in unsere Zeiten herein allmählich verändert?

Wir wollen heute nicht weiter zurückgehen als bis zu derjenigen Zeit, die wir gewohnt worden sind, die dritte nachatlantische Zeitperiode zu nennen, die ägyptisch-chaldäische Zeit, auf die dann gefolgt ist die griechisch-lateinische Zeit, und auf die wiederum gefolgt ist unsere Zeit. Wir wollen betrachten die besondere Eigentümlichkeit der Intelligenz bei den alten Ägyptern, Chaldäern, bei den Griechen und Römern und dann übergehen zu der Betrachtung der besonderen Art von Intelligenz, welche uns Menschen des fünften nachatlantischen Zeitraumes eigen ist. Sie sehen daraus, daß ich voraussetze, daß das nicht richtig ist - und es ist auch nicht richtig -, wenn man denkt, Intelligenz ist einmal Intelligenz, ist nur auf eine Art möglich; wer unsere Intelligenz hat, ist eben intelligent, wer unsere Intelligenz nicht hat, ist eben unintelligent. Das ist nicht richtig. Die Intelligenz geht Metamorphosen durch, die Intelligenz verwandelt sich. Sie war anders in der ägyptisch-chaldäischen Zeit, als sie bei uns ist. Die andersartige Intelligenz der ägyptisch-chaldäischen Zeit macht man sich am besten anschaulich, wenn man sich sagt, daß instinktiv durch seine Intelligenz der alte Ägypter, auch der alte Chaldäer die Verwandtschaft fühlte, die Verwandtschaft auffaßte, begriff, seiner eigenen menschlichen Wesenheit mit dem ganzen Kosmos.

Über dasjenige, worüber der heutige Mensch nachdenkt durch seine Intelligenz, dachten ja die ägyptisch-chaldäischen Menschen wenig oder gar nicht nach. Denn diese Art von Intelligenz hatten sie nicht. Wenn sie dachten, wenn sie ihre Intelligenz in Fluß brachten, dann lebte in dieser Intelligenz ihr Zusammenhang mit dem Kosmos.

#SE296-087

Der alte Ägypter, der alte Chaldäer wußte, wie er mit dem oder jenem Tierkreisbilde in Beziehung stand, er wußte, welchen Einfluß auf seine seelische, leibliche Beschaffenheit Mond, Sonne, die anderen Planeten haben. Er wußte, wie auf die menschliche Wesenheit wirkt die Aufeinanderfolge der Jahreszeiten. Das alles faßte er auf durch seine Intelligenz. Ein völlig inneres Bild bekam er von seiner Verwandtschaft mit dem Kosmos durch seine Intelligenz.

Diese Intelligenz verwandelte sich, als die ägyptisch-chaldäische Periode der Menschheit abgelaufen war im 8. Jahrhundert vor der Begründung des Christentums. Nach und nach wurde da die Intelligenz etwas völlig anderes, als sie in der ägyptisch-chaldäischen Zeit war. In die Intelligenz kam nicht mehr herein vollständig, so wie es vor dem 8. vorchristlichen Jahrhundert der Fall war, das Begreifen des Zusammenhanges mit dem Kosmos. Man wußte noch von diesem Zusammenhang mit dem Kosmos, aber man wußte mehr wie in einer Art von Nachklang, wie in einer Art von Erinnerung an dasjenige, was man früher in dieser Beziehung gewußt hat; dafür aber kam herein in die griechische Intelligenz mehr ein Nachdenken des Menschen über sich selbst, wie er ist weniger in Beziehung auf den

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Kosmos, wie er ist mehr abgesehen vom Kosmos, als Erdenbewohner. Der Grieche hatte aber ein deutliches Gefühl davon, ein deutliches Empfinden davon, indem er gerade seine Intelligenz anwandte; er begriff alles dasjenige von der irdischen Welt durch diese Intelligenz, was dem Tode unterliegt.

Dieses Gefühl ist wiederum verlorengegangen mit der Entwicklung der Intelligenz seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, seit dem fünften nachatlantischen Zeitraum. Der Grieche wußte, wenn er Übersinnliches verstehen wollte, da mußte er sich wenden an das Schauen, das mehr oder weniger atavistisch insbesondere in der vor-christlichen Zeit noch vorhanden war. Durch das Nachdenken, durch die Intelligenz wußte er, lernte er nur kennen diejenigen Gesetzmäßigkeiten, diejenigen Regeln, welche zugrunde liegen all dem, was auf der Erde dem Tode unterliegt, was stirbt. Will ich das Lebendige verstehen, muß ich schauen - so sagten sich die Plato-Schüler; indem ich nur nachdenke, begreife ich bloß das Tote.

#SE296-088

Und in den griechischen Geheimschulen wurde über diesen Zusammenhang etwas ganz Bestimmtes auseinandergesetzt. Es wurde ungefähr das Folgende in den griechischen Geheimschulen über diesen Tatbestand auseinandergesetzt. Es wurde den Geheimschülern gesagt:

Alles ist geistig, auch das scheinbar Materielle hat geistige Vorgänge, geistige Gesetzmäßigkeiten zugrunde liegend. Dasjenige, was euch erscheint als Irdisch-Materielles, ist im Grunde genommen auch von geistigen Gesetzen beherrscht. Aber es gibt geistige Gesetze, denen gehört ihr insoweit an, als ihr leiblich seid. Insofern als ihr leiblich seid und durch die Pforte des Todes tretet, wird euer Leib den materiellen Mächten und materiellen Kräften und Stoffen der Erde über. liefert. Aber diese materiellen Kräfte und Stoffe der Erde sind nur scheinbar materiell. Auch sie sind geistig, aber sie sind von demjenigen Geistigen durchdrungen, das euch als der Tod erscheint. Begreift ihr durch eure Intelligenz irgendwelche Gesetze, so sind es die Gesetze des Toten. Es sind die Gesetze desjenigen, welches die Gräber enthalten, welche die Leichname aufnehmen. - Das wurde Überzeugung vieler griechischer Geheimschüler, daß die Intelligenz der Menschen nur begreifen kann dasjenige, was die Gräber aufnehmen, welche die Leichname in sich einschließen. Wollt ihr wissen - so sagte der Geheimlehrer zu den Geheimschülern -, in welchem Geistigen ihr lebt, wenn ihr hier auf der Erde lebt, oder wenn ihr mit eurer Seele leib-frei seid zwischen dem Tod und einer neuen Geburt, dann müßt ihr das Geschaute als eure Überzeugung aufnehmen. Nehmt ihr nicht das Geschaute als eure Überzeugung auf, entwickelt ihr durch eure Intelligenz Begriffe und Ideen, so begreift ihr nur dasjenige, was Geist ist der Materie, die eure Leiber aufnimmt.

Während der ägyptisch-chaldäische Mensch in seiner Intelligenz empfand und wahrnahm seine Verwandtschaft mit dem ganzen Kosmos, nahm der griechische Mensch wahr durch seine Intelligenz dasjenige, was Grabstätten beherrscht. Auch wir nehmen durch unsere Intelligenz nur dasjenige wahr, was Grabstätten beherrscht, nur sind wir uns dessen nicht bewußt. Wir gehen deshalb - diejenigen, die das lernen sollen - in die Seziersäle, untersuchen den Leichnam und halten die Gesetzmäßigkeit des Leichnams, die wir durch unsere Intelligenz

#SE296-089

begreifen, für die Gesetzmäßigkeit des Menschen. Es ist aber nur die Gesetzmäßigkeit des Grabes; und dasjenige, was die Intelligenz begreift, ist die Gesetzmäßigkeit des Grabes.

Aber wiederum mit dem Übergange durch die Mitte des 15. Jahrhunderts verändert sich neuerdings die Intelligenz, und wir stehen im Anfange dieser Veränderung, dieser Umwandlung der Intelligenz. Unsere Intelligenz geht einen gewissen Weg; heute sind wir noch sehr stark in einer solchen Entwicklung der Intelligenz darinnen, wie sie die Griechen hatten. Wir begreifen durch unsere Intelligenz dasjenige, was dem Tode unterliegt. Aber auch diese Art von Intelligenz, die das Tote begreift, verwandelt sich. Und in den nächsten Jahrhunderten und Jahrtausenden wird diese Intelligenz etwas anderes, etwas weit weit anderes werden. Sie hat heute schon eine gewisse Anlage, unsere Intelligenz. Wir werden als Menschheit einlaufen in eine Entwicklung der Intelligenz so, daß die Intelligenz wird die Neigung haben, nur das Falsche, den Irrtum, die Täuschung zu begreifen, und auszudenken nur das Böse.

Das wußten ja die Geheimschüler und wußten namentlich die Eingeweihten seit einer gewissen Zeit, daß die menschliche Intelligenz entgegengelt ihrer Entwicklung nach dem Bösen hin, daß es immer mehr und mehr unmöglich wird, durch die bloße Intelligenz das Gute zu erkennen. Die Menschheit ist heute in diesem Übergange. Wir können sagen: Gerade noch gelingt es den Menschen, wenn sie ihre Intelligenz anstrengen und nicht in sich ganz besonders wilde Instinkte tragen, nach dem Lichte des Guten etwas hinzuschauen. Aber diese menschliche Intelligenz wird immer mehr und mehr die Intelligenz bekommen, das Böse auszudenken und das Böse dem Menschen einzufügen im Moralischen, das Böse in der Erkenntnis, den Irrtum.

Das war mit einer der Gründe, warum die Eingeweihten sich die Männer der Sorge nannten, weil in der Tat, wenn man in dieser Einseitigkeit, wie ich es jetzt auseinandergesetzt habe, die Entwicklung der Menschheit betrachtet, so macht sie Sorge; Sorge gerade wegen der Entwicklung der Intelligenz. Es ist schließlich gar nicht umsonst, daß die Intelligenz dem gegenwärtigen Menschen so viel Stolz und Hochmut einflößen kann. Das ist, möchte ich sagen, der Vorgesmack

#SE296-090

für das Böse-Werden der Intelligenz im fünften nachatlantischen Zeitraum, an dessen Anfang wir stehen. Und würde der Mensch nichts anderes ausbilden als seine Intelligenz, dann würde er auf der Erde ein böses Wesen werden. Wir dürfen nicht rechnen, wenn wir mit der Zukunft der Menschheit rechnen und diese Zukunft uns als heilsam denken wollen, wir dürfen nicht rechnen auf die einseitige Ausbildung der Intelligenz. Diese Intelligenz war noch in der ägyptisch-chaldäischen Zeit etwas Gutes, diese Intelligenz ist dann dasjenige geworden, was seine Verwandtschaft eingegangen hat mit den Kräften des Todes. Diese Intelligenz wird eine Verwandtschaft eingehen mit den Kräften des Irrtums, der Täuschung und des Bösen.

Das ist etwas, worüber sich die Menschheit eigentlich keiner Illusion hingeben sollte. Die Menschheit sollte unbefangen damit rechnen, daß sie sich zu schützen hat gegen die einseitige Entwicklung der Intelligenz. Und nicht umsonst wird gerade durch anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft ein anderes hinzukommen, hinzukommen die Aufnahme desjenigen, was durch ein erneuertes Schauen aus der geistigen Welt heraus gewonnen werden kann, was nicht durch Intelligenz begriffen werden kann, sondern nur begriffen werden kann, wenn man eingeht auf dasjenige, was die Wissenschaft der Einweihung holt aus den geistigen Welten heraus durch Schauung.

Aber ein Objektives ist dazu notwendig. Und hier tritt man vor ein tiefes Geheimnis gerade der christlich-esoterischen Entwicklung. Wäre das Mysterium von Golgatha nicht im Laufe der Erdenentwicklung geschehen, dann wäre es unvermeidlich, daß die Menschen nach und nach durch ihre Intelligenz böse und in den Irrtum verfallende Wesen werden müßten. Sie wissen ja, mit dem Mysterium von Golgatha ist nicht nur eine Lehre, eine Theorie, eine Weltanschauung, eine Religion in die Entwicklung der Menschheit eingeflossen, sondern mit dem Mysterium von Golgatha ist etwas Tatsächliches geschehen. In dem Menschen Jesus von Nazareth hat gewohnt das außerirdische Wesen, der Christus. Dadurch, daß der Christus in dem Jesus von Nazareth gewohnt hat, der Jesus von Nazareth gestorben ist, ist das Christus-Wesen übergegangen in die irdische Entwicklung, da ist das Christus -Wesen darinnen. Wir müssen uns nur bewußt sein, daß

#SE296-091

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

das eine objektive Tatsache ist, daß das eine Tatsache ist, die mit dem, was wir subjektiv erkennen, was wir subjektiv empfinden, als solches nichts zu tun hat. Wir müssen es erkennen um unseres Erkennens willen. Wir müssen es aufnehmen in unser Ethos, um dieses unseres Ethos willen. Aber der Christus ist ausgeflossen in die Menschheitsentwicklung, da ist er seitdem darinnen - was man die Auferstehung nennt - und er ist vor allen Dingen in unseren eigenen Seelenkräften. Fassen Sie nur einmal diese Tatsache in ihrer ganzen Tiefe auf!

Blicken Sie hin auf den Unterschied des Menschen, der gelebt hat vor dem Mysterium von Golgatha, und des Menschen, der lebt nach dem Mysterium von Golgatha. Gewiß, es sind immer dieselben Menschen, denn die Seelen gehen ja durch die wiederholten Erdenleben. Aber indem wir den Menschen als Erdenmenschen betrachten, müssen wir diesen Unterschied machen zwischen dem Menschen, der vor dem Mysterium von Golgatha gelebt hat, und dem Menschen, der nach dem Mysterium von Golgatha lebt.

Sehen Sie, wenn man zu einem allgemeinen Gottes-Begriffe kommt, so ist dieser allgemeine Gottes-Begriff nicht der Christus-Begriff. Den allgemeinen Gottes-Begriff kann man bekommen, wenn man die Natur in ihren Erscheinungen verfolgt, wenn man das menschliche physische Wesen, so weit es äußerlich zu betrachten ist, verfolgt. Die Christus -Wesenheit ist so, daß man ihr nur nahekommt, wenn man im Lauf des irdischen Lebens etwas in sich selber entdeckt. Den allgemeinen Gottes-Begriff kann man finden, indem man einfach sich sagt, man ist aus den Kräften der Welt zum Dasein gekommen. Den Christus-Begriff muß man finden in sich, indem man weiter kommt, als die Natur einen kommen läßt. Findet man, wenn man in der Welt lebt, nicht den Gottes-Begriff, dann ist dieses Nichtfinden des Gottes-Begriffes eine Art von Krankheit. Ein gesunder Mensch ist niemals wirklich atheistisch. Man muß in irgendeiner Weise leiblich oder seelisch krank sein. Diese Krankheit äußert sich oftmals eben durch nichts anderes, als daß man Atheist ist.

Christus nicht zu erkennen, ist nicht eine Krankheit, sondern ein Unglück, ist ein Versäumnis des Lebens. Dadurch, daß man sich besinnt auf das Geborenwerden aus der Natur und ihren Kräften

#SE296-092

heraus, kann man, wenn man mit gesunder Seele dieses Geborenwerden verfolgt, zum Gottes-Begriff kommen. Dadurch, daß man im Laufe des Lebens etwas erlebt wie eine Wiedergeburt, kann man zum Christus-Begriff kommen. Die Geburt führt zu Gott, die Wiedergeburt zu Christus. Zu dieser Wiedergeburt, durch welche der Christus als Wesenheit im Menschen gefunden werden kann, konnte der Mensch vor dem Mysterium von Golgatha nicht kommen. Und das ist der Unterschied, auf den ich Sie bitte Ihr Augenmerk zu richten: daß der Mensch vor dem Mysterium von Golgatha, weil der Christus noch nicht ausgeflossen war mit seiner Wesenheit in die Menschheit, nicht zu dieser Wiedergeburt kommen konnte, nicht erkennen konnte, daß in ihm der Christus lebt. Nach dem Mysterium von Golgatha kann das der Mensch. Er kann den Funken des Christus in sich selber finden, wenn er sich anstrengt durch sein Leben.

Und in dieser Wiedergeburt, in diesem Finden des Christusfunkens in sich, in diesem aufrichtigen und ehrlichen Sich-sagen-Können: «Nicht ich, sondern der Christus in mir», liegt die Möglichkeit, den Intellekt nicht in Täuschung und in das Böse verfallen zu lassen. Und das ist im esoterisch-christlichen Sinne der höhere Begriff der Erlösung. Wir müssen unsere Intelligenz ausbilden, denn wir können ja nicht unintelligent werden; aber wir stehen, indem wir anstreben unsere Intelligenz auszubilden, vor der Versuchung, dem Irrtum und dem Bösen zu verfallen. Wir können der Versuchung, dem Irrtum und dem Bösen zu verfallen, nur entgegen, wenn wir uns aneignen die Empfindung von dem, was das Mysterium von Golgatha in die Menschheitsentwicklung hineingebracht hat.

Es ist schon so, daß der Mensch in dem Christus-Bewußtsein, in dem Vereinigtsein mit dem Christus findet die Möglichkeit, dem Bösen, dem Irrtum zu entrinnen. Der ägyptisch-chaldäische Mensch brauchte die Wiedergeburt in Christo nicht, weil er noch die Verwandtschaft mit dem Kosmos durch seine naturgemäße Intelligenz fühlte. Der Grieche hatte im Grunde genommen den Ernst des Todes vor sich, wenn er seiner Intelligenz sich hingab. Jetzt lebt die Menschheit im Beginne eines Zeitalters, wo die Intelligenz böse werden würde, wenn die menschliche Seelenwesenheit sich nicht mit der

#SE296-093

Christus-Kraft durchdringen würde. Denken Sie einmal, das ist eine sehr ernste Sache. Das bezeugt, wie man nehmen muß gewisse Dinge, die sich in unserer Zeit ankündigen, wie man daran denken muß, daß in unserer Zeit die Menschen die Anlage bekommen zum Bösen, gerade weil sie einer höheren Ausbildung ihrer Intelligenz entgegengehen. Es wäre natürlich eine völlig falsche Spekulation, zu glauben, daß man etwa die Intelligenz unterdrücken soll. Die Intelligenz darf nicht unterdrückt werden, aber es gehört für den Einsichtigen in der Zukunft ein gewisser Mut dazu, der Intelligenz sich hinzugeben, weil die Intelligenz die Versuchung bringt zum Bösen und zum Irrtum, und weil wir in der Durchdringung der Intelligenz mit dem Christus-Prinzip finden müssen die Möglichkeit, diese Intelligenz umzuwandeln. Ganz und gar ahrimanisch würde die Intelligenz der Menschen, wenn das Christus -Prinzip die Seelen der Menschen nicht durch-dränge.

Sie wissen ja, wie vieles da ist, in der Entwicklung der Menschheit ersichtlich ist, besonders in der Gegenwart, von dem, was für den Einsichtsvollen schon zeigt, daß die Dinge sich so ankündigen, wie ich sie eben charakterisiert habe. Man denke nur, was das dritte von den Entwicklungsgliedern, die durch den Materialismus der Menschheit drohen, über die Menschen heute schon bringt. Sehen Sie, wenn Sie bedenken, mit wie viel Grausamkeiten die heutige Kulturentwicklung durchsetzt ist, die sich kaum vergleichen lassen mit den Grausamkeiten barbarischer Zeitalter, dann werden Sie kaum zweifeln können, daß sich die Morgenröte für den Abstieg der Intelligenz deutlich ankündigt. Man sollte nicht in oberflächlicher Weise die sogenannten Kulturerscheinungen unseres Zeitalters betrachten, man sollte wahrhaftig nicht daran zweifeln, daß die Menschen der Gegenwart sich aufrufen müssen zu einem wirklichen Erfassen des Christus-Impulses, wenn sie einer heilsamen Entwicklung entgegengehen wollen. Es ist zweierlei heute schon stark zu bemerken: Menschen, die sehr intelligent sind, und die einen deutlichen Hang zum Bösen haben; und es ist auf der anderen Seite zu bemerken, wie viele Menschen unbewußt diesen Hang zum Bösen dadurch unterdrücken, nicht bekämpfen, daß sie ihre Intelligenz schlafen lassen. Schläfrigkeit der

#SE296-094

Seele, oder aber bei wachen Seelen ein starker Hang zum Bösen und zum Irrtum, das ist in der Gegenwart durchaus zu bemerken.

Und nun ermüden Sie sich einmal, wie ich vor meiner letzten Abreise an einem Abend hier auseinandersetzte, wie anders die Kinder seit fünf bis sechs bis sieben, acht Jahren geboren werden heute, mit einem, man möchte sagen, melancholischen Anflug über den Gesichtern, der deutlich zu bemerken ist für denjenigen, der so etwas bemerken kann. Und ich habe gesagt: Das rührt davon her, daß die Seelen heute nicht gern heruntergehen in die von Materialismus erfüllte Welt. Man könnte sagen: Die Seelen haben vor ihrer Geburt eine gewisse Furcht und Angst in die Welt einzutreten, in der die Intelligenz den Hang, die Neigung zum Bösen hat und in absteigender Entwicklung begriffen ist.

Das ist auch etwas, wovon ein Bewußtsein entwickelt werden muß bei denjenigen Menschen, die für die Menschenzukunft Erzieher und Unterrichter werden. Die Kinder sind heute anders, als sie waren vor Jahrzehnten. Das ergibt sich schon einer oberflächlichen Betrachtung sehr deutlich. Man muß sie anders erziehen und anders unterrichten, als man sie vor Jahrzehnten unterrichtet hat. Man muß mit dem Bewußtsein unterrichten, daß man eigentlich bei jedem Kinde eine Rettung zu vollziehen hat, daß man jedes Kind dahin bringen muß, im Lauf des Lebens den Christus-Impuls in sich zu finden, eine Wiedergeburt in sich zu finden.

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Solche Dinge, sie lebt man da, wo man sie zum Beispiel nötig hat als Lehrer, als Erzieher, nicht aus, wenn man sie einfach nur theoretisch kennt; sie lebt man nur aus, man führt sie nur ein in die Erziehung, in das Unterrichten, wenn man in der Seele stark erfaßt ist von diesen Dingen. Von der Lehrerschaft insbesondere muß es gefordert werden, daß sie in ihrer Seele stark erfaßt wird von diesem Sorgenvollen für die Menschheit, welche Versuchung der Intellekt mit sich bringt! Der Stolz, den die gegenwärtige Menschheit auf den Intellekt entwickelt, dieser Stolz, er könnte sich schwer rächen an der Menschheit, wenn er nicht durch dasjenige abgelähmt würde, was ich eben auseinanderzusetzen habe, wenn er nicht abgelähmt würde durch ein starkes, energisches Bewußtsein: das Beste in mir als Mensch dieser

#SE296-095

und der folgenden Inkarnationen ist, was ich in mir als den Christus-Impuls finde.

Nun muß man sich klar sein darüber, daß dieser Christus-Impuls nicht sein darf die Dogmatik irgendeiner Religionsgemeinschaft. Die Religionsgemeinschaften haben seit der Mitte des 15. Jahrhunderts in ihrer Entwicklung mehr beigetragen, den Christus-Impuls von der Menschheit zu entfernen, als ihn der Menschheit nahe zu bringen. Die Religionsgemeinschaften machen den Menschen allerlei vor; aber indem sie ihnen dies oder jenes vormachen, bringen sie sie dem Christus-Impuls nicht nahe. Notwendig ist, daß der Mensch fühlt, daß alles dasjenige, was sich ihm eröffnen und offenbaren kann in seinem Innern nach dem Mysterium von Golgatha hin, zusammenhängt mit dem, was für die Erde durch das Mysterium von Golgatha geworden ist. Empfindet man den Sinn der Erde in dem Mysterium von Golgatha, kann man sich aufrufen dazu, sich zu sagen: Die Entwicklung der Erde wäre sinnlos, wenn die Menschen durch ihre Intelligenz dem Bösen, dem Irrtum verfallen würden. Empfindet man so den Sinn des Mysteriums von Golgatha, dann empfindet man als sinnlos die Erdenentwicklung ohne das Mysterium von Golgatha.

Damit muß man sich stark, sehr stark durchdringen, wenn man heute und in der Zukunft etwas tun will, um den Menschen zu erziehen, den Menschen zu unterrichten. Diese großen Gesichtspunkte müssen eingenommen werden. Aber Sie wissen auch, wie weit die Menschen der Gegenwart entfernt sind davon, diese großen Gesichtspunkte einzunehmen; daher ist nichts notwendiger, als immer wieder und wiederum nicht nur zu verweisen auf die Wichtigkeit geisteswissenschaftlicher Lehre, sondern zu verweisen auf den Ernst, der sich unserer Seele bemächtigen soll dadurch, daß wir die entsprechenden Tatsachen in der Entwicklung der Menschheit durch die Geisteswissenschaft kennenlernen. Denn nicht allein unser Wissen, unser ganzes Leben soll einen Impuls bekommen durch dasjenige, was Geisteswissenschaft ist; ohne daß man diesen Ernst fühlt, ist man nicht wirklicher Geisteswissenschaftler.

Und ich bitte Sie, auf diese besondere Offenbarung aus geisteswissenschaftlichen Unterlagen heraus gründlich zu achten: daß die

#SE296-096

menschliche Intelligenz, sich selbst überlassen, der Bahn des Ahrimanischen entgegenwandelt, daß sie stark für das Gute nur werden kann durch die Aufnahme des wahren Christus-Impulses. Ich glaube, daß wer den vollen Ernst dieser Wahrheit in sich aufnimmt, auch diesen Ernst hineinbringen wird in das Verhältnis, das er in sich ausbildet zu den verschiedenen Weltanschauungen und Weltanschauungsströmungen der Gegenwart. Denn da ist viel, sehr viel zu tun.

Nicht wahr: Leute, die jetzt von verschiedenen Gegenden des Ostens von Europa kommen, erzählen zu ihrem besonderen Entsetzen von einer Tatsache, die nicht gerade für das Fortgeschrittensein auf dem Wege nach einer besonderen Zivilisation zeugt. Das, was ich meine, ist das Vorhandensein, das Erstehen der sogenannten «Flintenweiber». Es ist das eine besondere Klasse von Menschen, die sich im Osten von Europa ausbilden, Frauen der europäischen Bevölkerung des Ostens, die verwendet werden in den gegenwärtigen revolutionären Bewegungen, wo ja immer derjenige, der nicht gerade der regierenden Partei angehört, in den Kerker oder ins Gefängnis überliefert wird, oder getötet wird nach einiger Zeit - wo der eben immer in Lebensgefahr ist. Ausersehen in gewissen Gegenden des Ostens sind dazu besonders jüngere Frauen, die ausgerüstet werden mit den vom Kriege übriggebliebenen Flinten, und die das Amt haben, die Leute zu erschießen, die gerade die Gegner der nach oben gekommenen Regierung sind. Diese Flintenweiber sind angetan mit den gestohlenen Gewändern, in Putz und Tand, und haben ihre Freude daran, die Flinte zu tragen und die Leute zu erschießen und finden es mit der gegenwärtigen Menschlichkeit vereinbar, damit zu renommieren, wie sie sich aneignen, allmählich aneignen eine feine Empfindung dafür, wie das Blut von jungen Menschen spritzt, wie das Blut von älteren Menschen aussieht. Nicht wahr, wir sind schon angekommen bei ganz besonderen Gestaltungen unserer gegenwärtigen Zivilisation! Und das Institut der Flintenweiber ist ja immerhin eine Errungenschaft der Gegenwart.

Man muß auf solche Erscheinungen hinweisen. Sie sind da, um gewissermaßen die Reverse, die andere Seite des Ernstes unserer Zeit ins Auge zu fassen. Gewiß, man braucht nicht diese abscheulichen

#SE296-097

Auswüchse unserer sogenannten fortgeschrittenen Kultur zu kennen, um diesen Ernst, dem man sich hingeben soll in der Gegenwart, wirklich zu empfinden. Aus der Erkenntnis der Entwicklung der Menschheit selber soll uns dieser Ernst aufgehen. Man möchte wünschen, daß der Schlaf, der allmählich ergriffen hat die Menschheit der Gegenwart, in eine Erweckung hineingeht. Diese würdigste Erweckung, die kann nur sein das Ergriffenwerden von dem Ernst der Aufgabe, die obliegt den Menschen der Gegenwart, und der Hinweis auf die Gefahren des einseitig sich selbst überlassenen, ins Ahrimanische hineinsteuernden Intellektes. Das soll der Impuls sein, der uns durch-tränkt mit diesem Ernste.

SECHSTER VORTRAG

Dornach, 17. August 1919

#TX

Wenn ich Ihnen gestern ausgeführt habe, welches der Weg des menschlichen Intellektes, der menschlichen Intelligenz gegen die Zukunft hin sein wird, so beruht diese Auseinandersetzung auf ganz bestimmten Tatsachen, welche durch geisteswissenschaftliche Erkenntnis an den Tag gefördert werden können, und von denen wir heute einige anführen wollen. Sie müssen sich, ich möchte sagen, praktisch bewußt sein: Wenn der Mensch vor Ihnen steht, so ist dieser Mensch eben durchaus dasjenige Wesen, von dem wir in der anthroposophischen Geisteswissenschaft sprechen. Das heißt, wir haben zunächst - Sie kennen ja diese Dinge aus meiner «Theosophie» -, dessen müssen Sie sich immer bewußt sein, ein viergliedriges Wesen vor uns. Wir haben vor uns das Ich, den sogenannten astralischen Leib, den Ätherleib und den physischen Leib. Der Umstand, daß wir diese vier Glieder der menschlichen Wesenheit jedes Mal vor uns haben, wenn sozusagen der Mensch vor uns steht, das bewirkt, daß für das gewöhnliche heutige menschliche Anschauen man eigentlich nicht weiß, was man mit dem Menschen vor sich hat. Man weiß es eigentlich wirklich nicht. Man denkt: das, was man vor sich stehen sieht, den Raum erfüllend, das sei der physische Leib. Allein, was da dran physisch ist, das würde man nicht so sehen, wie man es sieht mit gewöhnlichen Augen, wenn es eben nur als physischer Leib vor uns stünde. Wir sehen dasjenige mit gewöhnlichen Augen, was als physischer Leib vor uns steht, so wie es ist, nur deshalb, weil es durchdrungen ist von Ätherleib, astralischem Leib und Ich. Dasjenige, was physischer Leib ist, das ist, so sonderbar das klingen mag, auch so lange wir leben zwischen der Geburt und dem Tode, Leichnam. Und eigentlich, wenn wir einen menschlichen Leichnam vor uns haben, so haben wir in Wahrheit den physischen Leib des Menschen vor uns. Wenn Sie den Leichnam sehen, dann haben Sie den physischen Menschen,

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

ohne daß er durchdrungen ist von Ätherleib, astralischem Leib und Ich. Er ist von diesen verlassen und zeigt gewissermaßen seine wahre Wesenheit.

#SE296-099

Sie stellen sich selber daher nicht richtig vor, wenn Sie das, was Sie vermeinen als den physischen Leib des Menschen aufzufassen, glauben mit sich durch den Raum herumzutragen; Sie würden viel richtiger sich selber vorstellen, wenn Sie sich als Leichnam dächten und sich so begreifen würden, daß Ihr Ich, Ihr astralischer Leib, Ihr Ätherleib diesen Leichnam durch den Raum trägt.

Dieses Bewußtsein von der wahren Natur der menschlichen Wesenheit wird für unsere Zeit immer wichtiger und wichtiger. Denn sehen Sie, so wie das heute ist im gegenwärtigen Entwicklungszyklus der Menschheit, und schon lange her, so war es nicht immer. Natürlich kann man diese Dinge, die ich jetzt erzähle, nicht durch die äußere physische Wissenschaft konstatieren, aber geisteswissenschaftliche Erkenntnis liefert eben diese Tatsache. Wenn man zurückgeht hinter das achte vorchristliche Jahrhundert, mit dem, wie Sie wissen, der vierte nachatlantische Zeitraum beginnt, dann würde man kommen, wie Sie wiederum wissen, in die ägyptisch-chaldäische Erdenperiode. Ja, da waren die menschlichen Leiber anders beschaffen, als sie heute beschaffen sind. Das, was menschliche Leiber waren, die Ihnen jetzt in den Museen als Mumien gezeigt werden, die waren in ihrer feineren Beschaffenheit wirklich nicht so beschaffen, wie der heutige menschliche Leib ist. Sie waren viel mehr durchsetzt von Pflanzlichkeit, sie waren nicht so vollständig Leichnam wie der heutige menschliche Leib Leichnam ist. Sie waren gewissermaßen als physischer Leib ähnlicher der Pflanzennatur, während der heutige physische Leib des Menschen

- und schon seit der griechisch-lateinischen Zeit - ähnlicher ist der mineralischen Welt. Würden wir heute durch irgendein kosmisches Wunder dieselben Leiber bekommen, welche die ägyptisch-chaldäische Bevölkerung hatte, so würden wir alle krank sein. Das würde für uns eine Krankheit bedeuten. Wir würden wuchernde Gewebe im Leibe mit herumtragen. Und manche Krankheit besteht einfach darin, daß der menschliche Leib atavistisch teilweise zurückgeht in Zustände, welche die normalen waren während der ägyptischchaldäischen Zeit. Es gibt heute geschwürige Bildungen des menschlichen Leibes, welche einfach davon herrühren, daß ein Stück eines Leibes bei dem oder jenem Menschen die Neigung bekommt, so zu

#SE296-100

werden, wie der ganze Leib bei der ägyptisch-chaldäischen Bevölkerung war.

Nun hängt das, was ich eben gesagt habe, mit der Entwicklung der Menschheit ganz wesentlich zusammen. Wir tragen also als gegenwärtige Menschen einen Leichnam herum. Der Ägypter noch nicht; der Ägypter trug etwas Pflanzenartiges mit sich herum. Davon war eben die Folge, daß seine Erkenntnis eine andere war als unsere Erkenntnis, seine Intelligenz anders wirkte als unsere Intelligenz wirkt. Bedenken Sie jetzt ganz genau: Was eigentlich erkennt denn der Mensch mit dem, was er heute seine Wissenschaft nennt, und worauf er so ungeheuer stolz ist? Nur das Tote! Es wird ja immer in der Wissenschaft betont: Das Leben wird mit der gewöhnlichen Intelligenz nicht begriffen. Zwar glauben diese und jene Forscher, wenn sie chemisch immer weiter und weiter experimentieren, dann werde einmal der Zustand eintreten, daß man durch komplizierte Kombinationen der Atome, Moleküle und deren Wechselkräfte das Wechselspiel des Lebens kennenlernen werde. Dieser Zustand wird niemals eintreten. Man wird auf chemisch-physischem Wege nur das mineralisch Tote begreifen, das heißt, man wird so viel begreifen an dem Lebendigen, als an dem Lebendigen heute Leichnam ist.

Aber was im Menschen intelligent ist und erkennt, das ist trotzdem dieser physische Leib, das heißt der Leichnam. Was tut denn eigentlich dieser Leichnam, den wir mit uns herumtragen? Er bringt es am weitesten in der mathematischen, geometrischen Erkenntnis. Da ist alles durchsichtig; dann wird es immer undurchsichtiger, je weiter man sich vom Mathematisch-Geometrischen entfernt. Das rührt davon her, daß der menschliche Leichnam der wirkliche Er-kenner für uns heute ist, und daß das Tote nur das Tote erkennen kann. Was Ätherleib ist, was astralischer Leib ist, was Ich ist, das erkennt heute im Menschen nicht, das bleibt sozusagen im Dunkel stehen. Würde der Ätherleib ebenso erkennen können, wie der physische Leib das Tote erkennt, so würde der Ätherleib das Lebende der Pflanzenwelt zunächst erkennen. Das war aber das eigentümliche, daß im pflanzlich-lebendigen Leib der Ägypter diese Ägypter die Pflanzenwelt in einer ganz anderen Weise erkannten als der gegenwärtige

#SE296-101

Mensch. Und manche instinktive Erkenntnis aus der Pflanzenwelt, sie ist noch zurückzuführen auf die ägyptische Einsicht in dasjenige, was aus einem instinktiven Erkenntnisbewußtsein heraus der ägyptischen Kultur einverleibt worden ist. Selbst dasjenige, was heute in der Botanik für die Medizin gewußt wird, beruht vielfach noch auf Traditionen der alten ägyptischen Weisheit. Deshalb kommt es so oft dem Laienurteile dilettantisch vor, daß man sich gar zu gerne beruft auf irgendwelches Ägyptische, wenn man eine ja nicht sehr wertvolle Erkenntnis heute den Menschen vermitteln will. Sie wissen ja, wie sich manche gar nicht auf richtigem Fundamente ruhende sogenannte Logen «ägyptische Logen» nennen. Das rührt aber nur davon her, weil in diesen Kreisen noch Traditionen leben von der Weisheit, die durch den ägyptischen Leib zu erlangen war. Sehen Sie, man kann sagen: Mit dem allmählichen Eintritt der Menschen in die griechisch-lateinische Zeit ist der lebendige menschliche Pflanzenleib abgestorben, denn schon im Griechentum war der lebendige Pflanzenleib abgestorben, oder starb wenigstens allmählich ab. Wir tragen schon einen sehr stark toten Leib in uns, und insbesondere ist dieses Totsein für das menschliche Haupt richtig - wie ich Ihnen ja von einem anderen Gesichtspunkte auseinandergesetzt habe, daß das menschliche Haupt überhaupt für die Wissenschaft der Eingeweihten als Leichnam, als Totes, als fortwährend Sterbendes wahrgenommen wird. Dessen wird sich immer mehr und mehr bewußt werden die Menschheit: daß sie eigentlich nur mit dem Leichnam erkennt und deshalb das Tote erkennt.

Ebenso intensiv wird entstehen, je weiter wir der Zukunft entgegengehen, die Sehnsucht, wiederum das Lebendige zu erkennen. Aber man wird dieses Lebendige nicht durch die gewöhnliche Intelligenz, die an den Leichnam gebunden ist, erkennen. Es wird mancherlei notwendig sein, damit der Mensch, der verloren hat die Möglichkeit, auf lebendige Art in die Welt einzudringen, wiederum in solcher Weise in die Welt kommt. Man muß heute schon wissen, was der Mensch eigentlich alles verloren hat. Als der Mensch herüberkam aus der atlantischen Zeit in die nachatlantische Zeit, da konnte man manches nicht, was man heute kann. Sehen Sie, Sie können, jeder

#SE296-102

einzelne, wenn Sie sich meinen, seit einer gewissen Zeit in Ihrer Kindheit, zu sich Ich sagen. Sie sagen dieses Ich recht respektlos. Dieses Ich wurde in der Menschheitsentwicklung nicht immer so respektlos gesagt. Es gab ältere Zeiten der Menschheitsentwicklung, wenn die auch schon zum Teil verglommen waren selbst in der ägyptischen Zeit - es gab ältere Zeiten, da wurde für das, was das Ich ausdrückte, ein Name gebraucht, der, ausgesprochen, den Menschen betäubte. Daher vermied man, diesen Namen auszusprechen. Hätte die erste Bevölkerung gleich nach der atlantischen Katastrophe es erlebt, daß der bei ihnen geltende und nur den Eingeweihten bekannte Name für das Ich ausgesprochen worden wäre, die ganze Versammlung würde betäubt worden sein, würde umgefallen sein, so stark hätte der Name für das Ich gewirkt. Ein Nachklang dieser Tatsache ist noch vorhanden in der alten Hebräerzeit, wo man spricht von dem unaussprechlichen Namen des Gottes in der Seele, der ja nur ausgesprochen werden durfte von Eingeweihten oder aber vor der Gemeinde eurythmisiert wurde. Der unaussprechliche Name des Gottes, er hat seinen Ursprung in dem, was ich Ihnen eben erzählt habe. Allmählich ist dies immer mehr verlorengegangen. Dafür lähmten sich ab die tiefen Wirkungen, die von solchen Dingen ausgingen. In der ersten nachatlantischen Zeit: tiefe Wirkung von dem Ich; in der zweiten nachatlantischen Zeit: tiefe Wirkung von dem astralischen Leib; in der dritten nachatlantischen Zeit: tiefe Wirkung von dem Ätherleibe, aber nun schon eine erträgliche Wirkung, eine

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Wirkung, die - wie ich Ihnen gestern auseinandergesetzt habe - den Menschen in Zusammenhang bringt, in Verwandtschaft bringt mit dem Kosmos. Jetzt können wir das Ich, wir können alles mögliche aussprechen, aber die Dinge wirken nicht mehr auf uns, weil wir dasjenige, was wir von der Welt erfassen, mit unserem Leichnam erfassen. Das heißt, wir erfassen von der Welt das Tote, Mineralische. Aber wir müssen uns wiederum aufschwingen, zurückzukehren in jene Regionen, in denen wir das Lebendige erfassen. Und während der griechisch-lateinische Zeitraum vom 8. vorchristlichen Jahrhundert bis in die Mitte des 15. nachchristlichen Jahrhunderts vorzugsweise darauf angelegt war, immer mehr tote Erkenntnis für den Leichnam zu schaffen, geht bei

#SE296-103

uns jetzt die Intelligenz den Weg, von dem ich gestern gesprochen habe. Daher müssen wir uns aber stemmen gegen die bloße Intelligenz. Wir müssen zu der Intelligenz anderes hinzufügen.

Und da ist es charakteristisch, daß wir richtig den Weg zurück-machen müssen, daß wir jetzt im fünften nachatlantischen Zeitraum in gewisser Beziehung das Pflanzliche erkennen, im sechsten das Tierische, im siebenten dann erst das wahrhaft Menschliche. Also es wird eine Aufgabe der Menschheit, gerade über das bloße Erkennen des Mineralischen hinauszugehen und das Pflanzliche zu erkennen.

Und jetzt, nachdem Sie dieses einsehen aus einem tieferen Zusammenhang heraus, bedenken Sie, welches der charakteristische Mensch ist für dieses Suchen der Pflanzenerkenntnis. Das ist Goethe. Denn indem er entgegen aller äußeren Wissenschaft vom Toten herangegangen ist an das Lebendige, an die Metamorphose, an das Werden der Pflanzen, war er der Mann des fünften nachatlantischen Zeitraums in seinen elementarischen Anfängen. Wenn Sie daher die kleine Abhandlung von Goethe aus dem Jahre 1790 lesen: «Versuch, die Metamorphose der Pflanzen zu erklären», so finden Sie gerade in dieser Abhandlung, wie Goethe allmählich versucht, die Pflanze werdend zu erfassen, nicht als Totes, Abgeschlossenes, sondern als Werden des von Blatt zu Blatt. Da sehen Sie den Anfang jener Erkenntnis, die gerade in diesem fünften nachatlantischen Zeitraum gesucht werden sollte.

Es ist also im Goetheanismus der Grundton angegeben für dasjenige, was gesucht werden soll durch diesen fünften nachatlantischen Zeitraum. Es wird gewissermaßen die Wissenschaft im Goetheschen Sinne aufwachen müssen, vom Toten zum Lebendigen herüberzugehen. Das ist ja gemeint, wenn ich immer wieder und wiederum sage, wir sollen uns aneignen, aus den toten abstrakten Begriffen herauszukommen, in die lebendigen konkreten Begriffe hinein. Und das, was ich vorgestern und gestern gesagt habe, ist im Grunde genommen der Weg in diese lebendigen konkreten Begriffe hinein.

Nun wird das Hineinkommen in diese Begriffe, in diese Vorstellungen nicht möglich sein, wenn wir uns nicht dazu bequemen,

#SE296-104

dasjenige, was wir unsere Weltanschauung und Lebensauffassung nennen, als eine Einheit auszubilden. Wir sind heute durch die besondere Konfiguration unserer Kultur genötigt, gewissermaßen unorganisch nebeneinander herlaufen zu lassen die verschiedenen Strömungen unserer Weltanschauung. Denken Sie nur einmal, wie unorganisch nebeneinander herlaufen oftmals die religiösen Weltanschauungen eines Menschen und die naturwissenschaftliche Weltanschauung. Mancher Mensch hat die eine und die andere; aber er schlägt keine Brücke. Ja, er hat eine gewisse Scheu davor, eine gewisse Angst davor, eine Brücke zu schlagen. Und das müssen wir uns schon klar machen: so kann es nicht bleiben.

Nun habe ich Sie auf eines aufmerksam gemacht während dieses meines Aufenthaltes, darauf, wie egoistisch eigentlich der Mensch heutzutage seine Weltanschauung gestaltet. Ich habe Sie auf die Tatsache hingeführt, daß den Menschen eigentlich heute vorzugsweise interessiert das Leben der Seele nach dem Tode. Aus reinem Egoismus heraus interessiert ihn dieses Leben der Seele nach dem Tode. Ich habe Ihnen gesagt, daß wir übergehen müssen zu dem Interesse des Lebens der Seele von der Geburt an, insofern dieses eine Fortsetzung ist des Lebens vor der Geburt oder vor der Empfängnis. Würden wir mit derselben Sehnsucht, mit demselben Hang und derselben Neigung die Entwicklung des Kindes betrachten, wie es hereinwächst in die Welt als Fortsetzung des vorgeburtlichen geistig-seelischen Daseins, so würde unsere Welterkenntnis einen viel unegoistischeren Charakter annehmen, als sie heute hat. Aber dieser egoistische Charakter unserer Weltanschauung hängt zusammen mit manchem anderen. Und hier komme ich auf einen Punkt, wo die Menschen der Gegenwart sich über den wirklichen Tatbestand, der zugrunde liegt, immer klarer und klarer werden müssen. In dem Zeitraume bis zu unserer Zeit hat sich einmal im Menschen vorzugsweise das Egoistische entwickelt; das Ego hat durchdrungen die Weltanschauung, das Ego hat auch durchdrungen den Willen. Darüber sollten wir uns keiner Täuschung hingeben. Und vor allem sind egoistisch geworden die Religionsbekenntnisse. Daß die Religionsbekenntnisse egoistisch geworden sind, können Sie ja schon an den Äußerlichkeiten erkennen. Denken Sie sich nur,

#SE296-105

wie die heutigen Prediger angewiesen sind, mit dem Egoismus der Menschen zu rechnen. Je mehr sie schließlich mit dem Egoismus der Menschen rechnen, den Menschen Versprechungen machen können für das Leben der Seele nach dem Tode, desto mehr erreichen sie ihren Zweck. Viel Interesse für andere Dinge ist ja im Grunde genommen in der heutigen Menschheit kaum vorhanden. Und wenig interessieren sich die Menschen für jenes geistige Wesen und Leben, das sich so wunderbar nach der Geburt, beziehungsweise nach der Empfängnis, mit der Seele, die vorher in der geistigen Welt war, ankündigt.

Eine Folge davon ist die Art, wie der Mensch heute überhaupt über das Göttliche in verschiedenen Religionsbekenntnissen denkt. Daß wir einen Gott als den Höchsten vorstellen, das will ja noch nichts Besonderes sagen. In dieser Beziehung kommt es darauf an, daß wir durchaus alle Täuschungen hinwegräumen. Die meisten Menschen, die heute «Gott» sagen, was meinen sie denn eigentlich? Ich habe das auch schon einmal hier erwähnt. Welche Art Wesenheit ist das, was sie meinen, wenn sie von Gott sprechen? Ein Angelos ist es, ein Engel, ihr eigener Engel, den nennen sie Gott! Es ist nichts anderes! Die Menschen ahnen gerade noch, daß ein schützender Geist ihr eigenes Leben verfolgt, zu dem sehen sie auf, das nennen sie ihren Gott. Wenn sie es auch nicht Engel nennen, wenn sie es auch Gott nennen, sie meinen nur den Engel. Und das ist im Grunde genommen der Egoismus des religiösen Bekenntnisses, daß man mit der Gottes-Idee nicht über den Engel hinauf kommt. Der Grund davon ist die Einengung der Interessen, die durch den Egoismus bewirkt ist. Diese Einengung der Interessen, wir sehen sie ja ganz deutlich hervortreten heute in unserem öffentlichen Leben.

Wonach fragen die Menschen heute viel? Fragen sie viel nach den allgemeinen Schicksalen der Menschheit? Oh, es ist in einem gewissen Sinne recht traurig, heute zu reden zu einer Menschheit über allgemeine Menschenschicksale. Man hat auch gar keinen Begriff davon, wie es sich in dieser Beziehung schon in verhältnismäßig kurzen Zeiten geändert hat. Sehen Sie, man kann heute zu den Menschen sagen: Der Waffenkrieg, welcher in den letzten vier bis fünf Jahren die Erde überzogen hat, wird gefolgt sein von dem mächtigsten

#SE296-106

Geisteskampfe, der über die Erde hingeht, in dieser Gestalt früher nicht hingegangen ist, der davon herkommt, daß das Abendland Maja oder Ideologie nennt, was das Morgenland die Wirklichkeit nennt, und daß das Morgenland Wirklichkeit nennt, was das Abendland Ideologie nennt. Man kann heute die Menschheit aufmerksam machen auf dieses Schwerwiegende, und sie hat nicht einmal ein Bewußtsein davon, daß, wenn ein Gleiches vor nur hundert Jahren gesagt worden wäre, so würde dieses Gleiches vor hundert Jahren die Seelen so ergriffen haben, daß sie nicht wieder losgekommen wären davon!

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Diese Änderung der Menschheit, dieses Gleichgültigwerden der Menschheit gegenüber den großen Schicksalen des Daseins, das ist die auffälligste Erscheinung. Es prallt ja alles ab von der Menschheit heute. Die umfassendsten, einschneidendsten, intensivsten Tatsachen nimmt man auf wie eine Sensation. Sie wirken nicht erschütternd genug. Und das rührt nur davon her, weil der immer stärker und stärker werdende intelligente Egoismus die Interessen der Menschen einengt. Daher können die Menschen heute noch so gut Demokratien haben, Parlamente haben - wenn sie schon zusammenkommen in den Parlamenten, die Schicksale der Menschheit wehen nicht durch diese Parlamente, denn die Leute, die zumeist in die Parlamente gewählt werden, werden nicht durchweht von dem Schicksal der Menschheit. Es wehen die egoistischen Interessen. Jeder hat sein eigenes egoistisches Interesse. Äußerliche schematische Ähnlichkeiten in den Interessen, wie sie oftmals durch den Beruf hervorgerufen werden, lassen die Menschen sich gruppieren. Und wenn die Gruppen genügend groß sind, lassen sie sie zu Majoritäten werden. Und dann gehen nicht Menschenschicksale durch die Parlamente oder durch die Menschen. Vertretungen durch, sondern nur der Egoismus, multipliziert mit so und so vielen Personen. Weil das nur in den Menschen lebt, was den Egoismus betrifft, daher ist selbst das religiöse Bekenntnis in die Sphäre des Egoismus gerückt. Das religiöse Bekenntnis wird die notwendige Auffrischung erfahren, wenn die Interessen der Menschen weiter werden, wenn sie so werden, daß der Mensch wiederum über sein persönliches Schicksal zu dem Menschheitsschicksal aufblicken kann, wenn der Mensch wiederum ergriffen wird, ganz stark

#SE296-107

ergriffen wird, wenn man ihm sagt: im Westen erblüht eine andere Kultur als im Osten, und in der Mitte wiederum eine andere Kultur als an den beiden Polen im Westen und im Osten; wenn man ihm sagt:

im Westen werden die großen Ziele der Menschheit gesucht - wenn sie schon gesucht werden - dadurch, daß man an mediale Menschen sich wendet und diese Menschen in eine Art von Trance bringt, sie dadurch gewissermaßen bewußt unterirdisch in Verbindung bringt mit den geistigen Welten, und dann sich von ihnen auf medialem Wege große historische Ziele sagen läßt. Das könnte man in Europa den Menschen so oft sagen - sie werden es nicht glauben, daß es wirklich Gesellschaften in amerikanisch-englischen Ländern gibt, in denen man versucht, medial veranlagte Menschen in eine Art von Trance zu bringen, um dann durch geschickt an sie gestellte Fragen herauszubekommen, welches die großen Schicksalsziele der Menschheit sind. Man glaubt es einem nicht, daß der Morgenländer ebenfalls über diese großen Schicksalsziele der Menschheit - jetzt nicht auf medialem Wege, sondern auf mystischem Wege - Kunde erhält. Das ist heute fast mit Händen zu greifen, denn überall sind die schönen Reden des Rabindranath Tagore zu haben, in denen man lesen kann, wie ein Morgenländer über Ziele der Menschheit im Großen denkt. Diese Reden werden zwar gelesen wie das Feuilleton von einem beliebigen Zeilenschinder, denn man unterscheidet heute wenig Zeilenschinder von Menschen mit großer Spiritualität, wie des Rabindranath Tagore. Man wird sich nicht bewußt, daß nebeneinander leben, ich möchte sagen, verschiedene Rassensubstantialitäten. Was für Mitteleuropa gilt, es ist ja von mir seit vielen Jahren in öffentlichen Vorträgen gesagt worden. Als das wurde es eben nicht genommen, als das es hätte genommen werden sollen.

Ich will damit aber nur hinweisen, daß man sich bewußt werden kann von etwas, das hinausragt über das egoistische Menschengeschick, das zusammenhängt mit dem Geschick von Menschengruppen, so daß man in konkreter Weise differenziert über die Erde hin. Erhebt man den Seelenblick zu einem solchen Erfassen und Begreifen von Menschenschicksalen im Erdenraume, interessiert man sich intensiv für dies über das persönliche Geschick Hinausgehende, dann stimmt man

#SE296-108

die Seele, etwas Höheres, Wirkliches zu begreifen als den bloßen Engel: nämlich den Erzengel. Gedanken, was das Erzengelwesen bedeutet, kommen einem gar nicht, wenn man nur in den Regionen bleibt, die den egoistischen Menschen angehen. Wenn nur in den Regionen des egoistischen Menschen gepredigt wird, dann können die Prediger noch so viel vom Göttlichen reden, sie reden nur von dem Engel. Denn daß man es anders nennt, das ist ja nur eine Unwahrheit, das macht die Sache nicht zu dem, was sie ist. Erst wenn man beginnt, sich zu interessieren für des Menschen Geschick im Raume, dann beginnt die Seele in die Stimmung zu kommen, zum Erzengelwesen sich zu erheben

Und gehen Sie jetzt über zu noch etwas anderem. Spüren Sie in uns das, was ich in diesen Vorträgen angedeutet habe von den aufeinanderfolgenden Impulsen der Menschheitsentwicklung! Spüren Sie, daß ein großer Teil unserer führenden Menschen ausgebildet werden in den Jahren, in denen die Menschenseele einer gewissen Biegsamkeit zugänglich ist, in den Gymnasien; in den Gymnasien, die nicht herausgeboren sind aus unserer Gegenwartskultur, sondern die, so wie sie sind, noch immer herausgeboren sind aus der Vergangenheitskultur der griechisch-römischen, der griechisch-lateinischen Zeit. Sehen Sie, wenn diese Griechen und Lateiner dasselbe getan hätten wie wir, dann hätten sie ägyptisch-chaldäische Gymnasien eingerichtet. Das haben sie nicht getan. Sie haben ihren Lehrstoff vom unmittelbaren Leben genommen. Wir nehmen ihn vom vorhergehenden Zeit-raume, bilden danach die Menschen aus. Das hat eine große Bedeutung für die Menschen; aber wir haben diese Bedeutung nicht erkannt. Hätten wir diese Bedeutung erkannt, dann würde es innerhalb der Frauenbewegung einen Ton geben, den es nicht gegeben hat, dann hätte es innerhalb der Frauenbewegung den Ton gegeben, der so geklungen hätte: Die Männerwelt wird gerade, wenn sie ausgebildet werden soll zur besonderen Handhabung der Intelligenz, in die antiquierten Schulen geschickt. Daher wird ihr Gehirn verhärtet. Uns Frauen ist das gute Geschick zugewachsen, daß man uns in die Gymnasien nicht hat hineingelassen. Wir wollen unsere Intelligenz auf eine ursprüngliche Note stellen, wir wollen zeigen, was man für die Gegenwart

#SE296-109

entwickeln kann, wenn man nicht abgestumpft wird in seiner Jugend durch die griechisch-lateinische Gymnasialbildung.

Diese Note hat es nicht gegeben. Im Gegenteil, manche Note hat dahin geklungen Die Männer sind untergekröchen unter die griechisch-lateinische Gymnasialbildung, kriechen wir Frauen auch hinein. Werden wir auch Gymnasiasten.

So wenig hat Verständnis Platz gegriffen in bezug auf dasjenige, was not tut. Wir sollen wissen, daß wir in unserer Gegenwart nicht für diese Gegenwart erzogen werden, sondern erzogen werden für griechisch-lateinische Kultur. Die steckt daher in unserem Leben drinnen. Man muß sie spüren. Man muß spüren, was in der Gegenwart an griechisch-lateinischer Kultur gerade bei den führenden Menschen, bei der sogenannten Intelligenz, bei den Intellektuellen waltet; das ist die eine Schicht, die bei uns ist. Sie tragen wir eigentlich in unserer ganzen geistigen Bildung in uns. Wir lesen keine Zeitung, ohne daß nicht griechisch-lateinische Bildung drinnen ist, denn wir schreiben eigentlich in griechisch-lateinischer Form, auch wenn wir in unseren Landessprachen schreiben.

Und in bezug auf unsere Rechtsanschauung, da leben wir, wie ich schon ausgeführt habe, im Römertum drinnen - wiederum etwas Antiquiertes. Da lebt im Recht das Römertum drinnen. Es führen ja manchmal die alten Landesrechte ihren Streit gegen das römische Recht, aber sie kommen nicht auf. Und das muß man wieder fühlen, wie in dem, was der Mensch Recht und Unrecht nennt im öffentlichen Leben, eine verglommene Zeit drinnen lebt.

Nur im Wirtschaftlichen leben wir eigentlich in der Gegenwart. Es will viel sagen, daß wir nur im Wirtschaftlichen in der Gegenwart leben. Daher wird sich wohl etwas sehr modifizieren. Wenn ich das in Parenthese einfügen darf: Von manchen Frauen werden natürlich die Begriffe der Gegenwart aufbewahrt - nur zum Kochen, das heißt zum Wirtschaften, und damit sind sie die eigentlichen Wesen der Gegenwart; das andere ist etwas Antiquiertes, das wir in die Gegenwart hereintragen. Ich sage nicht, daß dies als etwas besonders

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Wünschenswertes hingestellt werden soll; aber das andere ist jedenfalls nicht das Wünschenswerteste, daß man nun von der Gegenwart eben auch durch

#SE296-110

die Frauenseelen zurückgeht in antiquierte Kulturen. Wir haben eben, indem wir auf dasjenige schauen, was in unserer Kulturumwelt lebt, nicht nur das, was im Raume wirkt, sondern es wirken auch alte Zeiten herein. Und eignet man sich dafür eine Empfindung an, so wirkt nicht nur die Vergangenheit herein, es wirkt auch schon die Zukunft herein. Ja, es ist unsere Sache, daß die Zukunft hereinwirke. Denn würde nicht in jedem Menschen doch, für das Bewußtsein recht untergeordnet, eine Art Rebell gegen das Griechentum der Bildung und das Römertum des Rechtes sein, und würde da nicht Zukunft hereinleuchten, wir wären traurige Kerle, eigentlich recht traurige Kerle.

Neben dem Raume müssen wir also für das, was in unserer Kultur lebt, auch die Zeit in Betracht ziehen: dasjenige, was an Zeitgeschichte von alters her und von der Zukunft in unsere Gegenwart hereinragt. Wir müssen uns klar sein, daß wir, indem wir als Menschen der Gegenwart leben, hereinspielend haben in diese unsere Menschenseele Vergangenheit und Zukunft. Wie wir hereinspielen haben indem wir Europäer sind - wie schon erwähnt - Amerika, England, Asien, China, Indien, den Osten und den Westen, weil das die beiden Pole sind, so haben wir in uns Griechenland, Rom und die Zukunft. Und indem wir uns bequemen, das letztere ins Auge zu fassen, indem wir uns bewußt werden, wie Vergangenes, Werden, Entstehen in unserer Seele lebt, geht in dieser Seele wieder eine andere Stimmung auf über das über den Egoismus hinausgehende Menschenschicksal, eine andere Stimmung als durch die bloße Raumbetrachtung. Und wenn wir diese Seelenstimmung entwickeln, dann erst entwickeln wir die Möglichkeit, Begriffe zu bilden über die Sphäre der Zeitgeister, der Archai. Das heißt, wir kommen zu dem dritten Göttlichen in der Hierarchienreihe. Es ist gut, wenn sich der Mensch zunächst darauf einläßt, diese drei Hierarchien durch die Mittel, die ich eben jetzt angeführt habe, in Begriffen, in Ideen sich vorzuführen. Denn die Formgeister, die dann kommen, sind unendlich viel schwieriger zu erfassen. Aber es genügt schon für den gegenwärtigen Menschen, wenn er den Versuch macht, über den Egoismus hinaus in die Sphäre des Unegoistischen zu dringen, und immer wieder und wiederum zu dringen, sich damit zu beschäftigen, was ich jetzt charakterisiert

#SE296-111

habe! Insbesondere sollte - das muß ich nun wiederum besonders sagen - in der Lehrerbildung dieses vorkommen, was ich jetzt auseinandergesetzt habe. Der Lehrer sollte nicht losgelassen werden zu unterrichten und zu erziehen, ohne daß er einen Begriff bekommt von dem Egoismus, welcher aufstrebt zu dem nächsten Gotte, das heißt zum Engel, ohne daß er aber auch einen Begriff bekommt von den unegoistischen, schicksalbestimmenden Mächten, die im Raume über der Erde nebeneinander sind, von den Erzengelwesen, und ohne daß er einen Begriff bekommt von dem, wie in unsere Kultur hereinragen Vergangenes und Zukünftiges, römisches Rechtswesen, griechische Geistessubstanz, und der unbestimmte Rebell der Zukunft, der uns rettet.

Aber die Menschheit ist gegenwärtig wenig geneigt, auf diese Dinge einzugehen. Vor einiger Zeit habe ich in Vorträgen immer wieder und wiederum betont, daß es zu den sozialen Aufgaben gehört, unsere Bildungsmittel für die Zeit, die der Mensch heute in Gymnasien zubringt, aus der Gegenwart zu nehmen, es so zu machen, wie es schließlich die Griechen selber gemacht haben: daß sie ihre Bildungsstoffe aus der Gegenwart genommen haben.

Es sind - wenigstens der Zeit nach - an demselben Orte, wo ich über diese Frage immer wieder und wiederum als einer wichtigen sozialen Frage gesprochen habe - bald nachher, ich will nicht einen Kausalzusammenhang konstruieren, aber das ist ja auch gleichgültig, von symptomatischer Bedeutung ist die Sache - in allen Zeitungen des betreffenden Ortes in Massen Annoncen erschienen, worinnen für das gegenwärtige Gymnasium Propaganda gemacht wird. Ich hielt die Vorträge, in denen ich die Gymnasialbildung so charakterisierte, wie ich es Ihnen jetzt charakterisiert habe - in den Zeitungen erschienen überall Annoncen: was das Deutschtum der Gymnasialbildung seiner Jugend verdankt zur «Stärkung des nationalen Bewußtseins», «der nationalen Kraft» und so weiter, ein paar Wochen vor dem Versailler Frieden! Unterschrieben waren diese Annoncen von allen möglichen dortigen lokalen Größen aus den Schulen, aus dem Unterrichtswesen. Es ist eben so, daß immer zurückprallt dasjenige, was man heute aus den wirklich sachlichen Untergründen der Menschheitsentwicklung

#SE296-112

darzulegen hat. Die Menschen lassen es zurückprallen - es berührt die Tiefen der Seele nicht.

Darauf beruht aber die Schwierigkeit des Wirkens in der sozialen Frage. Denn mit jenen Oberflächlichkeiten, mit denen man gewöhnlich heute der sozialen Frage beikommen will, wird man ihr nie und nimmer beikommen. Die soziale Frage ist eine tief bedeutsame Frage, eine Frage, der man nicht beikommen, wenn man nicht in die Tiefe des Menschen- und Weltwesens hineinschauen will. Gerade an dem Umstande, daß es so ist, könnte man ja ersehen, wie notwendig gewisse Aufstellungen sind, die gerade die Dreigliederung des sozialen Organismus macht.

Aber man muß sich ein Organ erwerben für dasjenige, was in unserer Zeit notwendig ist. Auf geistigem Gebiete wird es schwer sein, dieses Organ zu erwerben; denn - ich habe es Ihnen schon einmal, glaube ich, auch hier angedeutet: die vom Staate allmählich aufgesogene geistige Bildung im Unterrichtswesen, die hat wirklich herausdestilliert aus den Menschen das Aktive, das tätige Streben, die hat den Menschen zum hingebungsvollen Gliede in der Staatsstruktur gemacht. Ich sagte es ja, wie ich glaube auch hier: Wie lebt denn eigentlich eine große Anzahl von Menschen? Ausnahmen selbstverständlich immer abgerechnet. Na, bis so zum sechsten Jahre darf der Mensch ungehindert leben, weil da die Menschheit dem Staate noch zu schmutzig ist. Den Aufgaben möchte er sich nicht hingeben, der Staat, denen man sich hingeben muß in den ersten Kinderjahren; da überläßt man von seiten des Staates noch den Menschen den außerstaatlichen Mächten. Dann aber wird der Mensch in Anspruch genommen, wird so dressiert, daß er für die Staatswirtschaft geeignet wird, daß er hineinpaßt in die Schablone, daß er aufhört, Mensch zu sein und das nun wird, was die Abstempelung des Staates gibt. Dann wird er etwas dem Staate. Er strebt danach, denn es wird ihm eingebläut; er bekommt ja nun nicht bloß seine Verpflegung vom Staate während er arbeitet, sondern noch über die Arbeit hinaus bis zum Tode in Form der Pension. Denn was für ein Ideal ist heute für viele Menschen eine pensionsberechtigte Stellung! Dazu verfügen dann die Religionsbekenntnisse die Pensionierung über den Tod hinaus. Die Seele wird

#SE296-113

pensionsberechtigt; ohne daß sie etwas dazu tun soll, bekommt sie die ewige Seligkeit durch das Wirken der Kirche selber. Die sorgt dafür! Das ist allerdings unbequem, nun zu hören, daß das Heil im freien geistigen Streben liegt, das unabhängig vom Staate sein muß; daß der Staat nur ein Rechtsstaat sein soll. Ja, Pensionsberechtigung wird es ja im Rechtsstaate nicht geben! Das ist schon ein Grund für viele, ihn abzulehnen. Man merkt das immer wieder und wiederum.

Und mit Bezug auf das intimste Geistesleben, das religiöse Leben, wird allerdings die Weltanschauung der Zukunft von dem Menschen verlangen, daß er seine Unsterblichkeit sich erarbeitet, daß er seine Seele tätig sein läßt, damit sie in Tätigkeit das Göttliche, den Christus-Impuls in sich aufnimmt.

Viele, viele Briefe habe ich in meinem Leben bekommen, immer wieder von kirchlichen Leuten, die sagen, die Anthroposophie, oder wie sie es dann schon nennen, ist ja im Grunde eine schöne Sache, aber sie widerspricht dem einfachen, schlichten christlichen

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Bekenntnisse, daß Christus die Seele erlöst hat, daß man in Christus selig werden kann, ohne daß die Seele etwas dazu tut. Der «schlichte Glaube des Seligwerdens durch den Christus», davon können sie nicht lassen. Die Menschen glauben, wenn sie so etwas sagen oder schreiben, besonders fromm zu sein. Egoistisch sind sie, grundeegoistisch sind sie, nichts tun möchten sie in der Seele, und das Göttliche dafür sorgen lassen, daß es die Seele hübsch pensionierend hinausträgt durch die Pforte des Todes.

Das ist nicht so bequem in jener Weltanschauung, in der das Religiöse geschaffen werden muß gegen die Zukunft hin. Da muß man begreifen, daß man sich das Innehaben des Göttlichen in der Seele erarbeiten muß. Da wird man nicht sich bloß passiv hingeben können an die Kirchen, welche einem versprechen, die Seelen hinüberzutragen

- es ist ja jetzt abgekommen, was einmal Anstoß gegeben hat - für Geld, obwohl im geheimen das noch immer eine Rolle spielt, auch beim Seligwerden. Aber dieser Übergang zum innerlich Tätigsein, dieses Leben im Hinblick auf die Welt, zu der man sich hinzurechnen muß, das ist dasjenige, was die Menschheit notwendig hat, und was sie noch nicht sehr liebt.

#SE296-114

Um uns ein Gefühl für das, was auf diesem Gebiete notwendig ist, anzueignen, müssen eben solche Dinge vor unsere Seele hintreten, wie ich sie heute wieder erwähnt habe: diese Metamorphose der Menschheit seit dem alten Ägyptertum, wo sogar der Körper noch mehr pflanzlicher Natur war, so daß, wenn er zurückverfällt in der Gegenwart, er krank wird, Geschwülbildungen partiell jetzt entwickelt und so weiter, und daß wir einen Leichnam herumtragen, der eigentlicher-kennt. Durch diese Dinge eignet man sich an ein Gefühl, eine Empfindung für dasjenige, was der Menschheit notwendig ist: wirklich in der Richtung vorwärtszukommen, wie man gegenwärtig in der sozialen Frage vorwärtskommen muß. Wir dürfen es uns nicht mehr gestatten, so etwas wie die soziale Frage nur in möglichster Einfachheit zu betrachten.

Sehen Sie, das ist eben das außerordentlich Schwierige in der Gegenwart, und das müssen Sie sich klarmachen, dieses Schwierige, daß die Menschen mit ein paar abstrakten Sätzen über die wichtigsten Angelegenheiten des Lebens aufgeklärt sein möchten. Wenn so etwas wie «Die Kernpunkte der sozialen Frage» mehr enthält als einige abstrakte Sätze, wenn es enthält die Ergebnisse einer Lebensbeobachtung, dann sagen die Leute, das verstehen sie nicht. Das erscheint ihnen sogar verworren. Aber das ist das Unglück der Gegenwart, daß die Menschen nicht eingehen wollen auf dasjenige, auf was sie gerade eingehen sollten. Denn nicht wahr, abstrakte Sätze, die ganz durchsichtig sind, die beziehen sich ja auf das Tote; das Soziale soll aber das Lebendige sein. Da müssen biegsame Anschauungen, biegsame Sätze, biegsame Formen in Anwendung sein. Deshalb ist es schon notwendig, daß wir nicht nur nachdenken, wie ich schon öfter gesagt habe, über die Umwandlung einzelner Einrichtungen, sondern daß wir uns dazu bequem, wirklich umzudenken und umzulernen mit Bezug auf das innerste Gefüge unseres Denkens und unseres Sinnens.

Das ist dasjenige, was ich Ihnen, da ich ja heute wiederum für ein paar Wochen von Ihnen Abschied nehme, vortragend zurücklassen möchte - jetzt, wo wir im Zeichen des Zusammenwirkens unserer anthroposophischen und sozialen Bewegung uns fühlen müssen. Ich möchte, daß wirklich immer mehr und mehr verstehend durchdrungen

#SE296-115

werde, wie anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft in die Seelen der Menschen einfließen muß, wenn im Sozialen irgend etwas erreicht werden soll. Und da möchte ich Ihnen eines ans Herz legen, was ich in verschiedenen Formen ja schon immer wiederholt habe: Es handelt sich wirklich darum, dasjenige, was wir in anthroposophischer Erkenntnis uns aneignen können, als wahre Richtschnur für das Wirken und Streben der Gegenwart anzuerkennen, den Mut zu haben, mit dem Anthroposophischen durchdringen zu wollen. Es ist ja dies das Schlimmste, daß die Menschen der Gegenwart so wenig den Mut haben, mit etwas, was not tut, wirklich durchdringen zu wollen. Sie lassen ihre besten Willenskräfte gewissermaßen zerbrechen; sie wollen nicht sie durchbringen, so notwendig dieses wäre.

Lernen Sie es mutvoll zu vertreten, daß diejenigen Menschen, die diesen Bau, den Repräsentanten unseres geistigen Strebens, mit Interesse betrachten, wohl von Ihnen aufgenommen werden; freuen Sie sich über jeden einzelnen, der nur ein bißchen Verständnis zeigt, kommen Sie ihm entgegen, aber bauen Sie gar nichts darauf, als daß Sie es entsprechend zurückweisen, wenn die Menschen mit bösem Willen oder mit dem, was heute noch häufiger ist, Unverstand der Sache entgegenkommen. Um den Mut handelt es sich, diese Dinge durchzubringen. Wir wollen uns so betrachten, daß wir da sind als das kleine Häuflein, das durch sein Schicksal bestimmt ist, dasjenige zu wissen, und dasjenige der Welt mitzuteilen, was ihr heute am allernötigsten ist. Mögen uns die Leute auslachen und mögen sie sagen, daß es eine Anmaßung ist das zu glauben; wahr ist es ja doch. Und dieses «wahr ist es ja doch» sich zu sagen, aber ernsthaftig, so daß es die ganze Seele erfüllt, dazu gehört eben ein innerer Mut, den wir haben müssen. Der durchdringe uns als die anthroposophische Substanz. Dann werden wir das machen, was wir machen sollen, jeder an seinem Platze. Das möchte ich heute noch ausgesprochen haben.

Es ist so, daß wir schon, ich möchte sagen herbeisehnen möchten jeden Tag, der uns näher bringt dem Wirken - das ja jetzt außerdem sehr erschwert ist - durch diesen Bau für die Welt. Das ist ja schließlich das einzige, dieser Bau, was mit den großen Schicksalen der Menschen auch in den Formen rechnet. Und es ist erfreulich, daß

#SE296-116

diesem Bau jetzt schon Aufmerksamkeit zugewendet wird. Aber ein weiteres ist für ein gedeihliches Fortwirken in der sozialen Frage noch notwendig. Das ist, daß gerade durch so etwas wie diesen Bau, in seinen stärkeren Formen als heute andere architektonische Formen sind, gewirkt werde auf die geistige Aufbesserung der Menschheitskräfte; daß die Menschen wieder mehr zugänglich werden für dasjenige, wovon man möchte, daß die Menschen es wissen, damit es sie erhebt, nicht nur bis zum Engelhaften: bis zum Erzengelhaften, zum Zeitgeistmäßigen.

Mit diesen Worten möchte ich mich eben wiederum für ein paar Wochen von Ihnen verabschieden. Ich hoffe, daß wir in ein paar Wochen diese Betrachtungen fortsetzen können, und daß wir gerade während dieser Zeiten einer regen Wirksamkeit auch für unseren Bau selbst entgegengehen. Denn, meine lieben Freunde, es wird mit Recht betont von allen Seiten in der Welt draußen: Arbeitslust, Arbeits-bereitschaft ist bei den Menschen wiederum notwendig. Die wird nicht kommen, wenn die Menschen nicht überzeugt werden von großen Zielen. Ich glaube, daß wenn die Menschen überzeugt werden können davon, daß sie durch die Dreigliederung des sozialen Organismus ein menschenwürdiges Dasein erlangen, dann fangen sie auch wiederum an zu arbeiten. Sonst streiken sie fort. Denn die Menschen gebrauchen einen solchen Antrieb, der sie in tiefster Seele ergreift in unserer gegenwärtigen Zeit. Das auf dem Gebiet der physischen Arbeit.

Aber auch nicht anders als dadurch, daß wir zeigen, wie unsere Arbeit wenigstens an einem Objekte fruchtbar wird und hinausstrahlt in die Welt, werden wir den Antrieb geben können der Menschheit geistig zu überwinden dasjenige, was bloß tot ist in unserer Zeit. Überlegen wir uns das, meine lieben Freunde, bis zu dem Zeitpunkte, wo wir hier wiederum zusammen sprechen werden. Auf Wiedersehen!

HINWEISE

#TX

Rudolf Steiner: GA 296 Erziehungsfrage als soziale Frage

Werke Rudolf Steiners, welche in der Gesamtausgabe (GA) erschienen sind, werden in den Hinweisen mit Bibliographie-Nummer und Erscheinungsjahr der letzten Auflage angegeben. Siehe auch die Übersicht am Schluß des Bandes.

Zu Seite

9 Nach einer Arbeit...: Vom 21. April bis 3. August 1919 war Rudolf Steiner seit dem Waffenstillstand zum ersten Mal in Deutschland und wirkte ununterbrochen in öffentlichen Vorträgen und vor Arbeitern in Fabriken für die Dreigliederung des sozialen Organismus. In dieser Zeit hielt er unter anderen in Stuttgart zwölf Vorträge über «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», Bibl.-Nr. 192, GA 1964; und «Drei Vorträge über Volkspädagogik» (11. und 18. Mai, 1. Juni 1919) in Bibl.-Nr. 192; Einzelausgabe unter dem Titel «Neuorientierung des Erziehungswesens im Sinne eines freien Geisteslebens», Dornach 1972 und 1980.

In den vorliegenden sechs Vorträgen behandelt Rudolf Steiner vor den Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft in Dornach das gleiche Thema wie in den zwölf Stuttgarter Vorträgen.

Nach dem Vortrag vom 17. August fuhr Rudolf Steiner nach Stuttgart zurück und begann am 21. August mit der «Allgemeinen Menschenkunde» und den beiden anderen Kursen «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches» und «Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge» (innerhalb der Gesamtausgabe als Reihe «Menschenkunde und Erziehungskunst» I-III, Bibl.-Nr. 293-295). Durch diese Kurse bereitete er die Lehrer für die zu eröffnende Freie Waldorfschule vor.

13 was die neuere Naturanschauung überliefert, ist ein Gespenst von der Welt:

Siehe Richard Wahle in «Über den Mechanismus des geistigen Lebens».

17 «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft»:

Innerhalb der Gesamtausgabe in «Luzifer-Gnosis 1903-1908. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus der Zeitschrift «Luzifer, und «Lucifer-Gnosis», Bibl.-Nr. 34, GA 1960; als Einzelausgabe Dornach 1978.

20 Lunatscharski: Kommissar für Volksbildung in Rußland nach der Oktoberrevolution 1917. Im Sinne Lunatscharskis ist die Seele des Menschen nur ein Schnittpunkt von bestimmten geistigen und sinnlichen Kraftlinien des Gesellschaftslebens. Siehe A. Lunatscharski: «Die Kulturaufgabe der Arbeiterklasse».

28 im Frühjahr 1914 in Wien: Siehe Rudolf Steiner «Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt» (Sechs Vorträge, Wien 9. bis 14. April 1914), Bibl.-Nr. 153, GA 1978.

42 Reden von Rabindranath Tagore: Siehe R. Tagore «Nationalismus» und «Der Geist Japans».

44 seit wir den Industrialismus haben mit seiner Sinnlosigkeit mußte ergänzt werden mit: für den Willen oder für das Wollen.

#SE296-118

47 in den Kunstvorträgen auseinandergesetzt: Siehe Rudolf Steiner «Kunstgeschichte als Abbild innerer geistiger Impulse» (Dreizehn Vorträge, Dornach 1916-1918), Bibl.-Nr. 292, GA 1980; Vortrag vom 2. Januar 1917 «Weihnachtsmotive aus mehreren Jahrhunderten», Einzelausgabe Dornach 1956.

51 in Stuttgart soll eine Schule aufgebaut werden: Siehe Rudolf Steiner «Die Waldorfschule und ihr Geist». Drei Vorträge, Stuttgart 24. und 31. August 1919, Dornach 1980.

Herr Molt: Emil Molt, 1876-1936, Direktor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart. Im Zusammenhang der Bewegung für die Dreigliederung des sozialen Organismus richtete er für die Angehörigen seiner Firma Bildungskurse ein. Sein Wunsch, auch für die Kinder der Fabrikarbeiter eine im Sinne Rudolf Steiners geführte Schule zu haben, gab den Anlaß zur Begründung der ersten Freien Waldorfschule in Stuttgart im September des Jahres 1919.

69 Wie kann die Lehrerbildung umgewandelt werden?: Siehe die Vortragskurse Rudolf Steiners «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik», «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches» und «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», sowie die später gehaltenen öffentlichen Vortragsreihen über Pädagogik in Basel, Dornach, Oxford, Ilkley, Bern, Amheim, Torquay (alle in Buchform innerhalb der Gesamtausgabe erschienen in Bibl.-Nr. 293-311).

81 Ich habe Fichte von den verschiedensten Seiten charakterisiert: Siehe Rudolf Steiner «Die Rätsel der Philosophie» (Bibl.-Nr. 18, GA 1968); «Vom Menschenrätsel» (Bibl.-Nr. 20, GA 1957); die Vorträge «Fichtes Geist mitten unter uns» (in Bibl.-Nr. 65 »Aus dem mitteleuropäischen Geistesleben«, GA 1962, als Einzelausgabe Dornach 1962); «Das Volk Schillers und Fichtes» (in Bibl.-Nr. 64 »Aus schicksaltragender Zeit«, GA 1959).

einmal als Bolschewisten: Siehe den Vortrag vom 2. März 1919 in «Die geistigen Hintergründe der sozialen Frage», Band I: «Die soziale Frage als Bewußtseinsfrage», Bibl.-Nr. 189, GA 1980.

107 Reden des Rabindranath Tagore: Siehe Hinweis zu Seite 42.

Was für Mitteleuropa gilt, ist von mir seit vielen Jahren in öffentlichen Vorträgen gesagt worden: Siehe Rudolf Steiner «Geisteswissenschaft als Lebensgut» (Zwölf Vorträge in Berlin 1913/14) und »Aus schicksaltragender Zeit« (Vierzehn Vorträge in Berlin 1914/15), Bibl.-Nr. 63 und 64, GA 1959; «Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit» (Zehn Vorträge in Wien 1922), Dornach 1950.

115 diesen Bau« den Repräsentanten unseres geistigen Strebens: Der in Holz errichtete Doppelkuppelbau, an dem während des ganzen Krieges gearbeitet wurde. Dieser Bau wurde in der Silvesternacht 1922/23 durch Feuer zerstört. Siehe Rudolf Steiner »Der Baugedanke des Goetheanum«, Stuttgart 1958.

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=186:ga-296-erziehungsfrage-als-soziale-frage&Itemid=14&layout=default

Leute - Sie brauchen nur an den Spiritismus zu denken -, die glauben heute, durch äußerliche Verrichtungen, durch äußerliche Experimente tiefer in das Wesen der Dinge einzudringen; sie möchten das Übersinnliche durch sinnliche Forschung erkennen. Das ist ja gerade das Wesentliche, daß das Übersinnliche nur mit übersinnlichen Kräften erkannt werden kann. Und indem diese übersinnlichen Kräfte zunächst im Menschen schlummern - weil er so, wie er einmal zwischen Geburt und Tod beschaffen ist, zunächst für die sinnliche Welt tüchtig werden soll -, muß er dasjenige durch die Entwicklung übersinnlicher Kräfte kennenlernen, was über Tod und Geburt hinausgeht, was ihm angehörte, schon bevor er durch die Geburt in dieses Dasein geschritten ist, was er behält, wenn er durch die Pforte des Todes geht.

Ich will nur kurz erwähnen, wie tatsächlich dadurch, daß der Mensch zu diesem übersinnlichen Erkenntnisvermögen vordringt, Gebiete erschlossen werden, die auf eine andere Weise nicht erschlossen werden können, nämlich eben dasjenige, was über die Geburt und über den Tod hinaus ist. Heute ist es fast lediglich dem Glauben der Bekenntnisse überlassen, den Menschen irgend etwas beizubringen von dem, was über den Tod hinaus ist. Aber schon unsere Sprache bezeugt uns, daß wir in dieser Beziehung eigentlich wesentlich einseitig vorgehen. Wir haben das Wort «Unsterblichkeit». Es stammt allerdings nicht aus Wissen, es stammt aus Glauben. Aber diese Unsterblichkeit, sie will ja nur sprechen von dem Leben, das über den Tod hinaus ist. Geisteswissenschaft zeigt

#SE297-248

dadurch, daß sie die übersinnlichen Welten erschließt, wie der Mensch auch vor der Geburt, oder sagen wir vor der Empfängnis, in der geistigen Welt da war. Und daß wir das Wort «Ungeborenheit» nicht haben, das bezeugt, daß wir eben in der Gegenwart eine wirkliche Geisteswissenschaft nicht anerkannt haben. Sobald der Mensch durch Wissen, nicht bloß durch Glauben in die übersinnliche Welt eindringt, eröffnet sich ihm nicht nur die Aussicht nach dem Unsterblichen seines Wesens, sondern auch nach dem Ungeborenen seines Wesens.

Das alles kann ich nur kurz andeuten, denn meine Aufgabe ist es heute, zu zeigen, wie diese antilroposophische Geisteswissenschaft - die durchaus nachgebildet sein soll einer sehr exakten Wissenschaft, die aber auch ganz aus dem menschlichen Inneren herausgeholt ist: der Mathematik - tatsächlich erkennend in das geistig-übersinnliche Leben hineinführen kann. Die Mathematik, wir schöpfen sie aus dem Innern, und wenn einer den pythagoreischen Lehrsatz kennt, dann könnten Tausende, Millionen von Menschen kommen und könnten ihn leugnen - er wüßte einfach dadurch, daß er diesen Inhalt im Bewußtsein hat, die Wahrheit des mathematischen Gebietes. Ebenso ist es mit den inneren Erlebnissen des Übersinnlichen, wie sie durch die Geisteswissenschaft zutage treten. Diese Geisteswissenschaft ist heute schon in vielen Einzelheiten ausgebildet, und sie kann - wie ich einleitend angedeutet habe - befruchtend wirken sowohl auf die einzelnen Wissenschaften wie auch auf das praktische Leben. Ich habe - obwohl diese Geisteswissenschaft im Medizinisch-Therapeutischen zum Beispiel jetzt schon eifrig forscht - selber im Frühling dieses Jahres in Dornach einen Kursus abgehalten für Ärzte und Medizinstudierende, in dem ich zu zeigen versuchte, wie man zu einer viel rationelleren Therapie, als die heutige es ist, durch geisteswissenschaftliche Betrachtungen vorrücken kann.

Wir haben auch schon Institutionen des praktischen Lebens begründet, wie zum Beispiel das «Futurum» in Dornach, welches eine rein praktische Unternehmung sein soll und eine Assoziation begründen

#SE297-249

soll, in der verschiedene Industriezweige vereinigt sind, um in rationeller Verwaltung weiter vorwärts zu kommen, als es die Zeit gebracht hat, die uns wirtschaftlich so sehr in eine Katastrophe hineingeführt hat. Alles, was auch im praktischen Leben steht, bezeugt heute, daß die Menschheit an einer Grenze steht, über die hinausgeschritten werden muß.

Nun, ich habe mich heute nicht zu verbreiten über die anderen Gebiete, in denen Geisteswissenschaft durchaus schon ihre Fruchtbarkeit beweisen will durch die Lebenspraxis selber, ich habe vorzugsweise zu sprechen über die Befruchtung, welche das Erziehungswesen, die pädagogische Kunst, durch diese Geisteswissenschaft erfahren kann.

Da darf zunächst darauf aufmerksam gemacht werden, daß dasjenige Wissen, dasjenige Erkennen, welches auf die Art gewonnen wird, wie ich es eben dargestellt habe, nicht ein solches ist, wie es besonders an die Menschheit herangebracht worden ist in den letzten drei bis vier Jahrhunderten. Dieses Wissen in den letzten drei bis vier Jahrhunderten ist, trotzdem es auf Experiment und Beobachtung fußt, im wesentlichen ein solches, das durch den Intellekt ausgebildet wird und auch nur zum Intellekt spricht. Es ist im wesentlichen ein Kopfwissen. Dasjenige Wissen und Erkennen, welches durch anthroposophische Geisteswissenschaft gewonnen wird, es spricht zum ganzen Menschen. Es ergreift nicht nur den Intellekt, sondern es breitet sich aus so, daß dasjenige, was da erkannt werden kann, zugleich unser Gefühlsleben durchsetzt. Nicht aus dem Gefühle heraus etwa schöpfen wir eine Erkenntnis - das wäre eine Unklarheit, eine nebulöse Mystik. Eine Erkenntnis wird durch Schauung erreicht. Aber was auf diese Weise erreicht wird, das wirkt dann auf das menschliche Gefühlsleben, es regt an das menschliche Willensleben, es bringt den Menschen dazu, bis zum täglichen Leben hinein dieses Wissen, diese Erkenntnis auszubilden, so daß sie ihn durchdringt wie ein Seelenblut, das aber wiederum sich mitteilt den Verrichtungen, den Impulsen der Leiblichkeit, den Impulsen des praktischen Lebens. Und so kann man sagen: es wird der ganze Mensch ergriffen.

#SE297-250

Und gerade deshalb ist diese anthroposophische Geisteswissenschaft, wenn sie den einzelnen durchdringt, eine Grundlage für dasjenige, was gerade der Erzieher, der Unterrichtende als Aufgabe hat gegenüber dem werdenden Menschen. Sie wissen ja, es wird heute immer betont, daß sich dasjenige, was pädagogische Kunst ist, auf Psychologie, auf Seelenkunde begründen müsse. Wenn man aber wiederum sich umsieht in demjenigen, was für die Zeitgenossen Seelenkunde ist, so muß man sagen: diese Seelenkunde zeigt gerade durch die vielerlei Beurteilungen und Diskussionen, die da sind, wie sehr alles Phrase ist, wie wenig diese zeitgenössische Wissenschaft, die so große Triumphe in den Forschungen der äußeren Natur errungen hat, eindringen kann in die eigentliche Kenntnis des Menschen. Das ist die Eigentümlichkeit der anthroposophischen Geisteswissenschaft, daß sie sich diese nicht durch äußere experimentelle Psychologie erwirbt - gegen die aber gar nichts gesagt werden soll, denn ihre Resultate werden erst recht fruchtbar, wenn sie auch von anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft befruchtet werden. Was man in der Seelenkunde durchdringen muß, wenn man Erzieher, Unterrichtender werden will, eignet man sich an, indem man sich von anthroposophischer Geisteswissenschaft ergreifen läßt. Man lernt erkennen, was eigentlich im Menschen als Leib, Seele und Geist lebt, wenn man an die anthroposophischen Methoden herantritt und durch sie den Menschen innerlich erfaßt.

Ich habe ja dargestellt, wie es ein innerliches Erfassen desjenigen ist, was in unserer Umgebung lebt, was anthroposophische Geisteswissenschaft mit ihren besonderen Erkenntnismethoden anstrebt. Den Menschen aber, insbesondere wenn man ihn pädagogisch behandeln will, muß man innerlich durchdringen. Und da handelt es sich darum, daß ja unsere Zeit überhaupt gar nicht eine Brücke schlagen kann zwischen dem Seelisch-Geistigen auf der einen Seite und dem Physisch-Leiblichen auf der anderen Seite. Alle möglichen psychologischen Hypothesen von der Wechselwirkung von Leib und Seele sind aufgestellt worden bis zum «psychophysischen Parallelismus», um dieses Rätsel, das vor uns steht in

#SE297-251

dem Verhältnis zwischen Leib und Seele oder dem Geistig-Seelischen und dem Leiblich-Physischen, um dieses Rätsel dem Menschen so nahe zu bringen, wie er es haben muß, wenn er Erzieher, Unterrichtender werden will. Aber unsere Psychologie - weil sie gerade nicht mit geisteswissenschaftlichen Methoden forscht - ist eben durchaus nicht so weit, daß sie irgendeine Grundlage für wirkliche

Pädagogik, für wirkliche pädagogische Kunst abgeben könnte. Und ich muß da auf etwas hinweisen, was ich in meinem Buche «Von Seelenrätseln» zunächst nur andeutungsweise dargestellt habe, was bei mir selbst aber das Ergebnis einer dreißigjährigen Forschung ist. Ich würde es mir nicht früher auszusprechen erlaubt haben, was ich nun zu sagen habe und was ich dort in jenem Buche angedeutet habe nach dreißigjähriger Forschung. Es ist das, daß man ja heute gewöhnlich glaubt, seelisches Leben werde lediglich nur durch das Nervensystem vermittelt. Das Nervensystem, das betrachtet man als die alleinige physische Grundlage des menschlichen Seelenlebens. So ist es nicht! Es läßt sich bis in die Einzelheiten hinein - und ich habe auch solche Einzelheiten in meinem Buche «Von Seelenrätseln» angedeutet - zeigen, daß nur dasjenige, was wir das Vorstellungsleben nennen, zu seiner physischen Grundlage das Nerven-Sinnessystem hat und daß das eigentliche Organ des Gefühlslebens im Menschen nicht das Nervensinnessystem ist, sondern unmittelbar das rhythmische System, das Atmungs-, das Blutzirkulationssystem. Geradeso, wie das Nervensystem dem Vorstellungsleben zugrunde liegt, so liegt zugrunde das rhythmische System dem Gefühlsleben des Menschen, und dem Willensleben liegt zugrunde das Stoffwechselsystem.

Diese drei Systeme sind aber alles, was der Mensch an innerlichen Prozessen durchlebt. Der Mensch ist ein dreigliedriges Wesen. Nur darf man sich nicht vorstellen, daß diese drei Glieder der menschlichen Wesenheit - Nerven-Sinnessystem, rhythmisches System, Stoffwechselsystem - nebeneinander liegen. Nein, sie liegen ineinander, und man muß sie auf geistig-seelische Art voneinander trennen, wenn man überhaupt das Wesen des Menschen durchschauen will; denn selbstverständlich müssen die Nerven

#SE297-252

auch ernährt werden. Das Stoffwechselsystem spielt also auch in das Nervensystem hinein, spielt auch in die Organe des rhythmischen Systems hinein; aber die Organe des rhythmischen Systems dienen nur dem Willen, insoferne der Stoffwechsel in sie hinein spielt; dagegen insoferne sie eigentliche rhythmische Bewegungen repräsentieren, dienen sie dem Gefühlsleben. Und wiederum, wenn unser rhythmisches Wesen anstößt, wenn unser Atmungsrythmus zum Beispiel auf dem Umwege durch das Gehirnwasser anstößt an unser Nervensystem, so entsteht die Wechselwirkung zwischen dem Gefühls- und Vorstellungsleben. Kurz, der Mensch ist ein komplizierteres Wesen, als man gewöhnlich glaubt. Auch dasjenige, was man physisch vom Menschen als die richtige Anschauung zuletzt haben kann, läßt sich nicht erringen mit den heutigen naturwissenschaftlichen Methoden, sondern nur durch innerliches Anschauen, durch Zusammenwachsen mit dem Menschen selber in einer solchen Erkenntnis, wie ich sie dargestellt habe.

Wenn man in dieser Weise mit dem Wesen des Menschen zu sammenwächst, wenn man das Seelische hineinwirken sieht in das Physisch-Leibliche, dann stellt sich auch der heranwachsende Mensch in einem neuen Lichte dar. Es ist ja zunächst für einen Menschen, der nicht bloß mit dem nüchtern-trockenen Verstande erfaßt, sondern der die Welt fühlend erkennen kann, das heranwachsende Kind ein wunderbares Rätsel, wie es von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr im Äußeren immer mehr ein Innerliches offenbart. Dasjenige, was wir nicht betrachten können bloß mit dem abstrakten Erkenntnisvermögen, was wir nur betrachten können, wenn wir selbst innerlich untertauchen können in dasjenige, was da auf dem Antlitz sich offenbart, was sich offenbart in den Bewegungen, was sich offenbart in der Entwicklung der Sprache und so weiter, das läßt sich nur mit einer innerlich die Außenwelt durchdringenden Erkenntnis wirklich erfassen.

Und eine solche Erkenntnis dringt an uns heran, nicht indem sie nur unseren Verstand erfaßt - mit diesem Verstand wollen wir dann auch wieder äußerlich die Hantierungen erkennen, die wir

#SE297-253

anwenden sollen, um das Kind zu erziehen, zu unterrichten -, nein, anthroposophische Geisteswissenschaft erfaßt den ganzen Menschen. Und indem sie für den ganzen Menschen das werdende Kind offenbar werden läßt in seinem Zusammenwirken von Leib, Seele und Geist, durchdringt - ich möchte sagen in einer so selbstverständlichen Weise wie das vom Atem belebte Blut den Leib des Menschen - die anthroposophische Erkenntnis unser Gemütsvermögen, unseren Willen. Wir stehen nicht nur mit dem Verstande, wir stehen mit dem Gemüte innerlich verbunden mit dem Kinde da. Wir stehen da mit unserem Willen, indem wir unmittelbar wissen: wenn wir erkennen, wie das Kind sich entwickelt, wissen wir, was wir zu tun haben in diesem oder jenem Jahre der kindlichen Entwicklung. Gerade so, wie die Luft unser Blut in entsprechende Bewegung geraten läßt, gerade so, wie der Organismus durch dasjenige, was die Außenwelt in ihm erkräftet, in seine Funktionen hineinkommt, wie er ergriffen wird von dem, was die Außenwelt an ihm vollbringt, so wird unser Seelisch-Geistiges ergriffen durch eine solche lebendige Erkenntnis, wie wir sie bekommen durch anthroposophische Geisteswissenschaft. Und dann, dann offenbart sich uns dasjenige, was im Menschen heran sich entwickelt als seine Individualität, und wir lernen auf eine innerliche Weise diese Individualität erziehend und unterrichtend behandeln.

Erwarten Sie nicht von anthroposophischer Geisteswissenschaft, daß sie etwa neue Erziehungsgrundsätze aufstellt. Erziehungsgrundsätze, schöne - ich meine das in vollem Ernste -, tief eindringende pädagogische Regeln: die großen Pädagogen haben sie gefunden, und gegen die Genialität der großen Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts wird am wenigsten Geisteswissenschaft etwas einwenden. Aber es liegt da etwas vor, auf das ganz besonders deutlich hingewiesen werden muß.

Sehen Sie, man sagt ja heute und hat es schon vor Jahrzehnten gesagt: es dürfe die Erziehung nicht so verlaufen, daß man nur immer an das Kind etwas heranbringe; man müsse dasjenige, was im Kinde ist, seine innerliche Individualität, entwickeln. Man müsse alles aus dem Kinde herausholen. In einer abstrakten Form muß

#SE297-254

auch Geisteswissenschaft so sagen. Allein, gerade deshalb wird Geisteswissenschaft mißverstanden. Wenn ich mich verständlich machen will, so möchte ich an etwas erinnern, was ich zum Vergleich heranziehe. Es war im Jahre 1858, da wurde der Sozialist Proudhon angeklagt, daß er die Gesellschaft in Unordnung bringe, und nachdem ihm die Richter Verschiedenes vorgehalten haben, da sagte er, es sei durchaus nicht sein Ziel, die menschliche Gesellschaft in Unordnung zu bringen, sondern gerade die menschliche Gesellschaft besseren Zuständen entgegenzuführen. Darauf sagten die Richter: Ja, das wollen wir ja alle, wir wollen dann ganz genau dasselbe wie Sie. - So sagt Geisteswissenschaft: Wir wollen die menschliche Individualität entwickeln. So wird auch in einer gewissen abstrakten Form seit langem gesagt, es solle die menschliche Individualität entwickelt werden. Aber dasjenige, um was es sich da handelt, ist nicht, daß man in abstrakten Formen einen solchen Grundsatz ausspricht; dasjenige, um was es sich handelt, ist, daß man wirklich im lebendigen Anschauen diese menschliche Individualität sich entwickeln sieht, daß man wirklich den Menschen innerlich erfassen kann.

Und nun möchte ich einmal anschaulich machen, wie sich der werdende Mensch darstellt für dasjenige, was Geisteswissenschaft an ihm finden kann. Da haben wir zunächst deutlich abgrenzbare Lebensabschnitte im Menschen. Wir haben zunächst einen Lebensabschnitt, der geht von der Geburt bis ungefähr zum Zahnwechsel, bis um das siebente Jahr. Dann vollzieht sich beim Menschen - wenn man nur richtig beobachten kann, so offenbart sich einem das ganz intensiv - leiblich, seelisch und geistig ein Umschwung. Dann geht wieder die Entwicklung weiter ungefähr bis zur Geschlechts-reife, wo ein neuer Umschwung sich vollzieht. Innerhalb dieser einzelnen Lebensabschnitte sind wiederum kleinere Abschnitte. Ich möchte sagen: in jedem dieser Abschnitte können wir wiederum drei kleinere Abschnitte unterscheiden, die man nur richtig bekommen kann durch eine Beobachtung, die in das innere Wesen des Menschen eindringt. Darum handelt es sich. Denn dasjenige, was wir wissen wollen über den Menschen, ist zu gleicher Zeit Willensantrieb

#SE297-255

für das Pädagogische, indem das Pädagogische Kunst werden soll.

Da handelt es sich zunächst darum, daß der erste Lebensabschnitt bis zum siebenten Jahre hin uns vor allen Dingen zeigt, wie der Mensch als geistig-seelisch-leibliches Wesen ganz und gar darauf hintendiert, ein nachahmendes Wesen zu sein. Wenn man den Menschen in diesem Lebensabschnitt so durchdringt, daß man sieht, wie stark er dazu veranlagt ist, sich ganz und gar hinzugeben an die Umgebung, in sich dasjenige zu vollziehen, dasjenige zur Darstellung zu bringen, was in seiner Umgebung für ihn anschaulich wird, dann versteht man den Menschen. Aber man muß das im Konkreten wirklich beobachten können. Man muß dann sehen, wie etwa in den ersten zweieinviertel Lebensjahren - das sind natürlich alles approximative Zahlen - das, was im Menschen auftritt, sich noch gar nicht als wirkliche Nachahmung zeigt, wie da innerlich organisierende Kräfte walten, welche aber dann, indem der Mensch im dritten Lebensjahr vorschreitet, sich so zeigen, daß der Mensch mit diesen Kräften aufmerksamer wird auf seine Mitmenschheit, daß er gewissermaßen diese Kräfte hinlenkt zu dem, was von seinen Mitmenschen ausgeht. Und dann ungefähr um das fünfte Jahr herum beginnt die Zeit, in welcher der Mensch ein eigentlich nachahmendes Wesen wird. Und da muß man nun in der richtigen intimen Weise beobachten können, wie das Verhältnis von Mensch zu Mensch, also auch zwischen Erzieher und Kind ist. Da muß man wissen, daß das tiefgehend ist für die ganze menschliche Entwicklung, daß dieser Lebensabschnitt zur Nachahmung hintendiert.

Da kommt an denjenigen, der mit solchen Dingen, ich möchte sagen berufsmäßig zu schaffen hat, manches heran, was zum Beispiel eine Mutter oder ein Vater klagt. Sie kommen und sagen: mein Kind hat gestohlen! - Nun, man fragt: Ja, was hat denn das Kind eigentlich getan? - Es hat die Schublade aufgemacht im Schrank, hat Geld herausgenommen, hat dieses Geld - ich erzähle einen konkreten Fall - gar nicht dazu verwendet, bloß es selbst zu vernaschen, sondern hat sogar dasjenige, was es gekauft hat, unter seine Mitschüler verteilt! - Man muß dann sagen: Ja, meine liebe Frau,

#SE297-256

das ist in diesem Lebensalter noch gar nicht als ein Diebstahl zu bezeichnen, denn das Kind hat anschaulich gesehen, wie Sie selbst an jedem Tag zum Schrank gehen, die Schublade aufmachen; das Kind hat auch nichts anderes unternommen, als daß es das versuchte, selber zu vollziehen. Es macht das nach. Man kann in den ersten sieben Jahren gar nicht anders an das Kind herankommen, als wenn man ihm vorlebt und das Kind intim nachahmen läßt dasjenige, was durch Erziehung an das Kind herangebracht werden soll. Daher ist es für die ersten sieben Lebensjahre von einer so großen Wichtigkeit, daß man, weil, ich möchte sagen Imponderabilien von dem Erzieher, von den Eltern zu dem Kinde herüberspielen, nicht nur in den äußeren Handlungen vorbildlich ist, so daß alles nachgeahmt werden kann, sondern daß man bis in die Gedanken und Empfindungen hinein nur solches denkt, nur solches fühlt, was das Kind nachdenken, nachfühlen kann. Es ist keine Grenze zwischen dem, der ein Kind in seiner Umgebung hat, und diesem Kinde. Durch geheimnisvolle Kräfte geht auch unser innerstes Denken auf das Kind über. Wer ein sittlicher Mensch ist, wer ein wahrhaftiger Mensch ist, der macht andere Bewegungen, hat andere Mienen, geht anders als ein Mensch, der lügenhaft ist. Das ist etwas in der äußeren Anschauung, was sich uns im späteren Lebensalter ganz verwischt - für das Kind ist das da. Das Kind sieht nicht etwa bloß durch seine Vorstellungen die Sittlichkeit desjenigen, der um es herum ist, sondern das Kind sieht an den Bewegungen, nicht mit einem intellektualistischen Wissen, sondern durch ein tief im Innersten ruhendes unterbewußtes Wissen - wenn ich das paradoxe Wort gebrauchen darf -, aus geheimnisvollen Andeutungen in dem, wie sich der Mensch äußert, dasjenige, was es nachahmen soll. Es gibt nicht nur in der Natur Imponderabilien, es gibt durchaus im menschlichen Leben Imponderabilien.

Dann, wenn das Kind über das Nachahmezeitalter hinausgekommen ist, tritt dasjenige ein, was das Kind ja in die Schule bringt und wo man insbesondere darauf sehen muß, daß das Unterrichten, das Erziehen wirklich den werdenden Menschen in bezug auf seine Individualität dem Menschenwesen und der Menschenwürde entsprechend

#SE297-257

weiterbringt. Wir haben in dieser Beziehung schon einen praktischen Versuch gemacht. Die Waldorfschule besteht seit mehr als einem Jahr in Stuttgart, und da wird ganz nach den Grundsätzen unterrichtet, die aus dieser anthroposophischen Weltanschauung und Wissenschaftsart hervorgehen.

Die Waldorfschule in Stuttgart ist keine Weltanschauungsschule. Wir haben nicht ein Interesse daran, etwa Anthroposophie theoretisch wie eine Religion an die Kinder heranzubringen. O nein, das ist nicht dasjenige, was wir als die Hauptsache betrachten. Wir lassen, weil das in der Gegenwart auch gar nicht anders sein kann, durchaus den Eltern und den Kindern selbst ihre Freiheit. Diejenigen, die im evangelischen Bekenntnis unterrichtet werden wollen, werden vom evangelischen Pfarrer unterrichtet, diejenigen, die im katholischen Bekenntnis unterrichtet werden wollen, vom katholischen Pfarrer; denjenigen, die einen freien Religionsunterricht im Sinne ihrer Eltern oder durch ihren eigenen Willen haben wollen, geben wir einen solchen. Wir können nichts dafür, daß die Anzahl der letzteren - aber nicht durch unsern Willen, sondern in Gemäßheit der heutigen Zeitumstände - eine überwiegend große ist gerade in der Waldorfschule. Wir haben aber nicht ein Interesse, die Waldorfschule zu einer unmittelbaren Weltanschauungsschule zu machen, sondern wir wollen dasjenige, was die anthroposophische Erkenntnis gibt, eben in die pädagogische Kunst, in die Handhabung dieser pädagogischen Kunst hineinfließen lassen. Wie man es macht mit dem Kinde, nicht was man an das Kind heranbringt, das ist es, um was es sich bei uns handelt.

Und so sieht man, daß, indem das Kind über den Zahnwechsel herüberkommt und ein bedeutsamer Lebenspunkt überschritten ist, da ja noch das Nachahmungsvermögen weiter wirkt ins siebente, achte Lebensjahr hinein. Ungefähr bis über das achte Lebensjahr hinaus wirkt das Nachahmungsvermögen weiter. Es ist namentlich in dieser Zeit dasjenige im Kinde besonders stark, was ein Willens-element in dem Menschen ist.

Man sollte in dieser Zeit, in der das Kind die Schule betritt, durchaus nicht auf das Intellektuelle sehen, sondern man sollte da

#SE297-258

gerade den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Ich möchte das gleich in bezug auf etwas Konkretes ausführen. In der Waldorfschule beachten wir das. Wir beginnen nicht etwa damit, daß wir dem Kinde das Schreiben so beibringen, daß wir es die Buchstaben lehren. Diese heutigen Buchstaben, die sprechen eigentlich nur zum Intellekt. Das sind konventionelle Zeichen schon geworden. Da muß einseitig der Kopf angestrengt werden. Wir lehren daher schreiben, indem wir ausgehen vom Zeichnen oder gar vom Malen von anschaulichen Formen. Wir bringen zunächst etwas, was ein künstlerisches Element ist, an das Kind heran und entwickeln dann aus dem Künstlerischen heraus, aus dem Zeichnen, aus dem Malen, die Formen der Buchstaben. Es ist ja nicht so wichtig, daß man etwa zurückgeht auf das Studium wilder Völker und Urvölker, die ja auch in ähnlicher Weise die Schrift ausgebildet haben, sondern man kann da durchaus die einzelnen Buchstaben auf dasjenige, was man selber aus ihnen machen kann in malerischer, in zeichnerischer Beziehung, zurückführen. Aber das Wesentliche ist, daß man methodisch ausgeht von demjenigen, was den ganzen Menschen ergreift, worüber nicht bloß nachgedacht werden soll, sondern wo der Wille zum Ausdruck kommt. In dem, was das Kind malerisch vollbringt, da lebt der ganze Mensch, da wird der ganze Mensch gewissermaßen eins mit dem, was das Kind schaffen kann. Dann kann man auf der einen Seite auch dasjenige, was den Kopf interessieren soll, aus dem entwickeln, was den ganzen Menschen in Anspruch nimmt.

So gehen wir aus von demjenigen, was zunächst auf die Willens-natur des Kindes wirkt. Und auch, was intellektualistisch im Schreibunterricht sich äußert, entwickeln wir erst aus dem Willen heraus. Es wirkt dann ganz besonders das Gemüt mit. Das Kind fühlt etwas, indem es erst die Form entwickelt, und dann die Formen übergehen läßt in die bestehenden Zeichen. Dann erst entwickeln wir

aus dem, was das Schreiben geworden ist, wieder mehr das Lesen. So daß wir, wie gesagt, an den ganzen Menschen appellieren, nicht bloß an den Kopf. Und es zeigt sich, wenn wir so etwas durchführen, was das für einen Unterschied macht, ob man einfach

#SE297-259

nach dem Standpunkte des gegenwärtigen äußeren sozialen Lebens den Menschen eben unterrichtet in demjenigen, wozu er noch keinen Bezug hat, oder dasjenige heranbringt, was man herausholt aus seinem inneren ganzen Menschen, was in ihm innerlich veranlagt ist.

In dieser Zeit vom siebenten Jahre bis zur Geschlechtsreife sehen wir, wie das Kind durch seine innerliche Entwicklung hingeordnet ist nicht auf die Nachahmung - die noch bis übers achte Jahr hinaus wirkt mit besonderer Anwendung des Willens -, sondern wir sehen jetzt allmählich eine ganz andere Kraft in das kindliche Leben hereintreten. Das ist dasjenige, was ich nennen möchte das naturgemäße Autoritätsgefühl. Das ist etwas, was vielleicht heute auch mehr oder weniger wohl erwähnt wird, was aber nicht richtig angeschaut wird. So wie die Pflanze ihre Wachstumskräfte haben muß, wenn sie die Blüte entwickeln will in einem bestimmten Zeitpunkt, in einer bestimmten Weise, so muß das Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, weil das zu seinen leiblich-seelisch-geistigen Wachstumskräften gehört, in sich das elementare Autoritätsgefühl entwickeln. Es muß sich an den Lehrer und Erzieher anlehnen, und es muß die Dinge, die es dann glaubt, die dann an es herantreten, die ihm Inhalt seines Fühlens, seines Wollens werden, es muß sie, geradeso wie es bis zum Zahnwechsel in der Nachahmung lebt, jetzt daraufhin annehmen, daß es sie in dem Verhalten des Lehrers sieht, daß es sie vom Erzieher aussprechen hört und daß das Kind zu seinem Erzieher so hinaufsieht, daß richtungsgebend für es ist, was in dem Erzieher lebt. Das ist nicht etwas, was man - sagen wir in einer freigeistigeren Zeit als der heutigen, der man glaubt, entgegenleben zu sollen - durch irgend etwas anderes erhoffen kann. Nein, man kann dasjenige, was einfach mit uns heranwächst durch dieses elementare Autoritätsgefühl, durch die Hingabe an den Erzieher oder Unterrichter, durch nichts anderes ersetzen. Und das ganze Leben hindurch hat es eine ungeheure Bedeutung, ob man zwischen seinem siebenten und vierzehnten Jahre an der Seite von Lehrern oder Erziehern gewesen ist, denen gegenüber man ein natürliches Autoritätsgefühl entwickelt hat.

#SE297-260

Da wird ein Punkt berührt, wo die materialistische Gesinnung gar zu sehr äbirt, wo zum Beispiel gesagt wird: Was tut schließlich die Individualität des Lehrers in ihrer Wirkung auf das Kind! Wir sollen das Kind vorzugsweise aus der Anschauung unterrichten, wir sollen es zum Selbstdenken, zum Selbstempfinden bringen. -Nun, ich möchte gar nicht sprechen davon, bis zu welcher Trivialität wir in manchen methodischen Anleitungen dadurch gekommen sind, daß wir an das Kind nur dasjenige heranbringen sollen, was es schon selbst versteht, so daß es dies gleichsam in eigenen Anschauungen selbst zergliedert. Ich will auf folgendes aufmerksam machen: In diesem Lebensabschnitt, von dem ich jetzt rede, handelt es sich darum, daß von ganz besonderer Wichtigkeit ist, was wir auf Autorität hin annehmen, aufnehmen aus dem Autoritätsgefühl heraus, auch wenn wir es nicht gleich verstehen, und daß wir uns nicht bloß das Anschauliche aneignen. Denn so, wie die Willenskraft in den ersten sieben Lebensjahren dem Nachahmungstrieb zugrunde liegt, so liegt jetzt zwischen dem siebenten Jahre und dem Jahr der Geschlechtsreife alles Gedächtnismäßige den Äußerungen des Kindes zugrunde. Das Kind will unter Einwirkung des Autoritätsgefühles sich gedächtnismäßig die Dinge aneignen. Und gerade das, was gegen das Gedächtnismäßig-sich-Aneignen gesagt wird, das zeigt, daß man im Grunde genommen aus Theorien heraus heute alle mögliche Lebenspraxis aufbaut, ohne daß man das ganze Menschenleben berücksichtigt.

Wer alles auf Anschauung zurückführen will, der berücksichtigt zweierlei nicht: Erstens, es gibt ganz weite Gebiete der Welt, die nicht anschaulich gemacht werden können. Das sind die Gebiete des Schönen; das ist aber vor allem das sittlich-religiöse Gebiet. Wer alles auf Anschauung begründen will, der berücksichtigt nicht, daß das Wertvollste, ohne das der Mensch nicht sein kann, das Sittlich-Religiöse und seine Impulse, nicht anschaulich an den Menschen herangebracht werden kann - besonders nicht in diesen Lebensjahren -, sondern daß es gerade übersinnlich den Menschen ergreifen muß. Das kann es in diesen Lebensjahren, wo es an der Zeit ist, nur auf Autoritätsgefühl hin. Das ist das eine.

#SE297-261

Das andere aber ist das Folgende. Wenn man das ganze menschliche Leben überblickt, nicht nur aus der Theorie heraus einen Lebensabschnitt, dann weiß man, was es bedeutet, wenn man fünfunddreißig oder vierzig Jahre alt ist und zurückschaut auf irgend etwas, was man in der Kindheit erlebt, angenommen hat, ohne daß man es dazumal verstanden hat, deshalb, weil man sich sagte: derjenige, der als Unterrichtender neben einem lebt, der weiß es, das muß so sein. Man nimmt es an. Man ist in viel älteren Jahrzehnten

- es taucht wieder herauf. Jetzt ist man reif, es zu verstehen. Es ist eine Kraft des Lebens geworden. Es ist etwas Wunderbares im menschlichen Leben, wenn man aus den Tiefen der menschlichen Seele etwas herauftauchen sieht, wofür man im späteren menschlichen Leben reif ist, was aber schon in der Jugend eingepflanzt worden ist. Es ist ein Mittel gegen das Älterwerden, es ist eine Lebenskraft. Man hat ungeheuer viel von dem, was man in der Kindheit aufgenommen hat.

Es handelt sich nicht darum, aus irgendwelchen Vorurteilen her-aus zu fordern, aus Autoritätsgefühl etwas aufzunehmen, auf bloße Autorität hin oder gedächtnismäßig etwas wörtlich anzunehmen, sondern es handelt sich darum, daß man dieses fordert um des Menschenheiles willen. Warum werden seelisch die Menschen heute so bald alt? Weil sie keine Lebenskräfte in sich haben. Man muß im einzelnen wissen, welche Kräfte man in das Kind hinein verpflanzen muß, wenn in späteren Lebensjahrzehnten solche Kräfte verjüngend auftauchen sollen.

Ich will jetzt ein anderes Beispiel nennen. Wer gut versteht, wie das Kind in den ersten Lebensjahren, etwa bis zum fünften Jahre hin spielt, wer aus dem ganzen Charakter der kindlichen Individualität ihm sein Spiel angenehm herrichtet, der bereitet in dem Kinde etwas vor, was nun wiederum im viel späteren Leben zum Ausdruck kommt. Dazu muß man eben das menschliche Leben in seiner Totalität zu betrachten verstehen. Der Botaniker betrachtet die Pflanze in ihrer Totalität. Was heute «Psychologie» sein will, das betrachtet nur immer im Augenblick. Wer einen Menschen betrachtet etwa im fünfundzwanzigsten, sechszwanzigsten,

#SE297-262

siebenundzwanzigsten, achtundzwanzigsten Jahre - oder etwas früher -, wenn er sich in die Lebenserfahrung hineinfinden soll, ein Verhältnis finden soll zur Lebenspraxis, ein geschickter Mensch, ein zielbewußter Mensch werden soll, wer den Menschen in diesem Lebensalter sachgemäß, exakt zu beobachten versteht, der sieht, wie im kindlichen Spiel - zwischen der Geburt und dem fünften Lebensjahre etwa -, in der Natur des Spielens sich die Art angekündigt hat, wie dann in den Zwanzigerjahren der Mensch sich in das Leben als ein praktischer Mensch hineinfindet, als ein geschickter, als ein zielbewußter Mensch. Im frühesten Kindesalter bringen wir das, ich möchte sagen mit der Wurzel zur Entwicklung, was später erst als Blüte herauskommt. Das aber muß aus einem solchen innerlichen Erkennen, wie Anthroposophie, die in die menschliche Natur untertaucht, es darbietet, verstanden werden. Das muß erkannt werden durch die Beobachtung des ganzen Menschen. Wir müssen gewissermaßen, wenn wir Unterrichtende und Erzieher sein wollen, die ganze Last des Menschen auf uns geladen fühlen. Wir müssen fühlen, was wir aus jedem Einzelnen, was wir im Kinde veranlagt finden, lernen können.

Und so kann man wissen, daß bis zum neunten Lebensjahre hin etwa das Kind noch nicht in der richtigen Weise zwischen Subjekt und Objekt unterscheidet. Die äußere Welt fließt mit der inneren zusammen. Daher ist in diesen Jahren nur dasjenige an das Kind heranzubringen, was, ich möchte sagen mehr in Phantasiegestalt, in Bildern lebt - so [soll] alles [gestaltet sein], was man überhaupt als

Unterricht in diesen Jahren heranbringen will. Beobachtung von Pflanzen, einfaches Naturwissenschaftliches, Geschichtliches läßt sich erst vom neunten Jahre ab dem Kinde beibringen. Physikalisches oder was in der Geschichte nicht das Biographische ist, sondern der Zusammenhang der geschichtlichen Epochen, das ist erst nach dem zwölften Jahre dem Kinde beizubringen, weil es da erst auf etwas Verwandtes in der kindlichen Natur aufbaut. Und wiederum so, daß man nicht bei dem abstrakten Grundsätze bleibt, man solle die Individualität ausbilden, sondern man muß diese Individualität wirklich beobachten können von Woche zu Woche.

#SE297-263

Das ist es, was sich als eine fruchtbare Methode in der Waldorfschule ergeben hat und was wirklich durch seine eigene Natur als eine solche fruchtbare Methode einleuchten muß. Indem der Lehrer durchzuckt und durchglüht wird von demjenigen, was von seinem Gemüt und Willen angeregt werden kann, tritt er eben in ein ganz anderes Verhältnis zu seinen Kindern. Das will ich wiederum an einem Beispiel klar machen. Es ist das nicht nur die grobe Linie, die sich hinzieht von dem Erziehenden zu dem Kinde oder dem Unterrichtenden zu dem Kinde, die der äußeren materialistischen Beobachtungsweise vorliegt, sondern es spielen da immerfort die Imponderabilien. Nehmen wir an, man habe dem Kinde in einem geeigneten Lebensalter beizubringen die Idee der Unsterblichkeit. Nun kann man diese Idee der Unsterblichkeit sehr leicht im Bilde bringen, und bis zum neunten Lebensjahre soll man eigentlich ganz bildlich unterrichten. Alles soll ins Bild gewandelt werden. Wenn man aber selbst mit seinem Verstande das Bild erst ausgestaltet, wenn man abstrakt vorgeht in dem Ausgestalten des Bildes, dann steht man nicht in dem Bilde drinnen. Man kann zum Beispiele dem Kinde sagen: Sieh dir eine Schmetterlingspuppe an; es kriecht der Schmetterling aus der Puppe. So wie der Schmetterling hier sichtbar auskriecht aus der Schmetterlingspuppe, so entringt sich des Menschen unsterbliche Seele dem Leibe. - Wenn ich aber dieses Bild erst aus meiner inneren Abstraktion zurechtgemacht habe, selbst nicht dabei bin, erst alles für das Kind zurechtrücke, bringe ich dem Kinde nichts bei. Das ist ein eigentümliches Geheimnis, daß, wenn man, wie es bei der Geisteswissenschaft selbstverständlich ist, die ganze Natur als durchgeistigt ansieht, man sich dann das Bild nicht bloß zurechtrückt, sondern weiß: Was auf einer gewissen höheren Stufe lebt als Unsterblichkeit, das wird nicht durch meinen Verstand, sondern durch die Dinge selbst vorgebildet; zum Beispiel der sich aus der Puppe ringende Schmetterling - das ist von der Natur selber als Bild hingestellt. Ich glaube an das, was ich dem Kinde sage, ich bin desselben Glaubens und derselben Überzeugung, von der ich wünsche, daß sie in das Kind übergehe. Wer beobachten kann, kann sich davon überzeugen, daß es ganz anders

#SE297-264

auf das Kind wirkt, wenn ich ihm ein Bild beibringe, an das ich selber glauben kann, das ich nicht bloß verstandesmäßig an das Kind heranbringe und es ausgesprochen habe, weil ich so gescheit bin und das Kind noch so dumm ist.

Das zeigt, welche Imponderabilien da spielen. Und noch eines möchte ich erwähnen. In der Volksschulzeit ist die Sache so, daß zunächst etwa bis zum neunten Jahre hin noch dasjenige mit der Nachahmung nachwirkt, was der präponderierende Wille ist. Dann tritt aber etwas ein für das Kind, wodurch es sich unterscheiden lernt von seiner Umgebung. Jeder, der wirklich Kinder zu beobachten vermag, der weiß, daß zwischen Subjekt und Objekt, sich selber und der Umgebung, das Kind eigentlich erst so zwischen dem neunten und zehnten Jahre richtig unterscheidet. Daraufhin muß man alles einrichten. Aber man würde vieles im Leben anders betrachten, als man es eben betrachtet, und namentlich anders gestalten, als man es gestaltet, wenn man auf eines sehen würde: in derselben Lebensphase, in der das Kind zwischen dem neunten und zehnten Jahre sich richtig unterscheiden lernt von der Umgebung, in dieser Lebensphase ist es unerläßlich für das ganze sittliche Leben des Menschen in aller Zukunft, daß er mit der höchsten Achtung und mit dem höchsten Autoritätsgefühl an jemandem hängen kann, der sein Lehrer oder Erzieher ist.

Überschreitet das Kind diesen Rubikon zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre ohne dieses Gefühl, so hat es ein Manko in seinem ganzen Leben und kann später höchstens mit aller Mühe aus dem Leben selber wiederum das sich erobern, was auf eine naturgemäße Weise in diesem Lebenspunkte dem Kinde übermittelt werden sollte. Daher sollten wir unsere Erziehung und unseren Unterricht so einrichten, daß wir gerade in der Klasse, wo das Kind den Rubikon zwischen dem neunten und zehnten Jahre überschreitet, so vor dem Kinde stehen, daß wir wirklich durch unsere eigene innere Moralität, durch dasjenige, was wir an innerer Wahrhaftigkeit, an innerem seelischen Gehalte haben, dem Kinde wirklich manches sein können, daß wir nicht bloß vorbildlich auf dasselbe wirken, daß alles, was wir zu ihm sprechen, von ihm empfunden

#SE297-265

wird als die Wahrheit. Und man muß das Gefühl in ihm begründen, das es im sozialen Leben geben muß zwischen dem heranreifenden Kinde und dem Erwachsenen und dem alten Menschen. Daß dieses Kind seine Ehrfurcht durchmacht in diesem Lebenspunkte zwischen dem neunten und zehnten Jahre, darauf ruht auch dasjenige, was sittlich religiöse Erziehung ist. Eine zu frühe Entwicklung der Intellektualität, ein Nichtberücksichtigen dessen, daß auf den Willen durch Bilder gewirkt werden muß - namentlich von der Volksschulzeit an -, daß da nicht gleich ins Abstrakte des Schreibens und Lesens hineingedrungen werden darf, ein solches Verständnis für den Menschen liefert zu gleicher Zeit [auch nicht] jene Gefühle und Empfindungen, die dann wiederum brauchbar werden, wenn wir dem Kinde moralische Maximen, sittliche Grundsätze, wenn wir ihm religiöse Gefühle beibringen wollen. Sie greifen später nicht ein, sie wirken auch nicht durch Autoritätsgefühl, wenn wir nicht in der Lage sind, aus dem ganzen Menschen heraus die individuelle Veranlagung etwa von der Volksschulzeit an, etwa vom siebten Jahre an zu verwenden.

Und so kann man die Entwicklung des Kindes wirklich konkret verfolgen. Aus dem Lehrer und Erzieher wird ein pädagogischer Künstler, wenn er in sich wirken läßt, was er durch anthroposophische Geisteswissenschaft über den Menschen erfahren kann. Wir wollen nicht neue abstrakte Erziehungsgrundsätze aufstellen, sondern wir glauben, daß des Menschen ganze Persönlichkeit angeregt wird durch das, was Anthroposophie als Lebensodem, als geistig-seelischer Lebensodem dem Menschen geben kann. Wie das Blut auf selbstverständliche Weise den Organismus belebt, so soll die Geisteswissenschaft den, dessen Beruf das Erziehen und Unterrichten ist, so beleben, daß er mit dem Kinde wirklich eins werde und die Erziehung, der Unterricht etwas Selbstverständliches wird. Daß, wer die Pforten seiner Klasse durchschreitet, mit einer solchen Gesinnung vor die Kinder hintritt, das möchten wir in der Waldorfschule.

Nicht, weil wir auf allen möglichen Gebieten unseren «Senf» dazu geben möchten, reden wir auch über pädagogische Kunst,

#SE297-266

pflügen wir auch pädagogische Kunst, sondern weil wir aus unseren Erkenntnissen heraus glauben müssen, daß da tatsächlich auch eine Neubefruchtung notwendig ist. Die Erscheinungen des Lebens haben ja in so furchtbare Zeiten hineingeführt, daß sie eine neue Befruchtung herausfordern. Nicht aus einer albernem Gesinnung oder Ideologie heraus oder darum, weil sie für irgend etwas agitieren will, sondern aus der Erkenntnis der wahrhaftigen Bedürfnisse unserer Zeit will Anthroposophie auch auf die pädagogische Kunst befruchtend wirken. Sie will richtig verstehen und richtig fühlen dasjenige, was aller wirklichen Erziehung und allem wirklichen Unterrichten zugrunde liegen muß. Ein rechtes Empfinden davon kann man zusammenfassen in die Worte, mit denen ich heute schließen will, weil ich glaube, daß, wenn Anthroposophie zeigt, daß sie Verständnis hat für diese Worte, innerlichstes, wahrhaftigstes Verständnis, man ihr auch ihre Berufung nicht absprechen wird, in die pädagogische Kunst, in die Erziehungskunde hineinzureden. Sie will das nicht aus irgendeiner revolutionären Gesinnung heraus, sie will das aus den Bedürfnissen der Zeit, und sie will das aus den großen Menschheitswahrheiten, die darinnen liegen, daß man sagt: Oh, in die Hand des Erziehenden, in die Hand des Unterrichtenden ist der Menschheit Zukunft, der Menschheit nächste Zukunft, die Zukunft der nächsten Generation gegeben. Von der Art und Weise, wie erzogen wird, wie der Mensch als werdender ins Leben hineingestellt wird, hängt es erstens ab, mit welcher inneren harmonischen Festigkeit er in sich selber als einzelner zu seiner inneren Befriedigung sein Leben führen kann. Und davon hängt es ab, in welcher

Weise er ein nützliches, ein heilsames Mitglied der menschlichen Gesellschaft wird. Der Mensch erfüllt doch seine Bestimmung nur, wenn er erstens harmonische Festigkeit in sich selber hat, so daß er innerlich mit sich nicht leichtfertig zufrieden sein kann, sondern immerzu aus dieser Harmonie die Kräfte zur Arbeit, die Kräfte zum Wirken und zum Mitfühlen seiner Umgebung finden kann, und wenn er auf der andern Seite durch seine Tüchtigkeit, durch sein Zusammengewachsensein mit den Bedürfnissen der Zeit und der ihn umgebenden

#SE297-267

Menschheit ein nützliches, ein heilsam wirkendes Mitglied der ganzen Gesellschaft ist. Ihn zu einem solchen zu machen, möchte anthroposophische Geisteswissenschaft beitragen, aus dem Grunde, weil sie glaubt, daß man auf ihrem Wege eine ganz besondere Menschenkunde finden kann und dadurch auch eine ganz besondere Menschenbehandlungskunst.

Fragenbeantwortung

Rudolf Steiner: Es ist zunächst hier eine schriftliche Frage eingelaufen:

In welcher Weise sollte die Individualität des Kindes durch das Spiel beeinflußt werden?

Die hier gemeinte Geisteswissenschaft soll durchaus wirklichkeitsgemäß und niemals als Abstraktion und aus Theorien heraus arbeiten; daher sind diejenigen Fragen, die man sonst gewöhnlich gern, ich möchte sagen in Kürze, in Bausch und Bogen beantwortet, für Geisteswissenschaft nicht in Kürze zu beantworten. Aber man kann wenigstens immer auf dasjenige hinweisen, wo Geisteswissenschaft die Richtung sieht. Man wird es ja beim Spiel mit den kleinsten Kindern zu tun haben. Das Spiel ist am charakteristischsten etwa bis zum fünften Jahr. Natürlich spielen nachher die Kinder auch, aber da mischen sich schon in das Spiel allerlei andere Dinge hinein, und das Spiel verliert den Charakter, ganz, ich möchte sagen aus der Willkür des Inneren heraus zu fließen.

Nun wird man, wenn man das Spiel sachgemäß leiten will, vor allen Dingen ein Auge haben müssen für dasjenige, was man die Temperamentsanlagen des Kindes nennt, und andere Dinge, die mit den Temperamentsanlagen zusammenhängen. Da handelt es sich dann darum, daß man gewöhnlich meint, man solle ein Kind, das zum Beispiel einen phlegmatischen Charakter zeigt, durch etwas besonders Lebendiges, das es aufrege, auf den richtigen Weg bringen; oder ein Kind, das Anlage zeigt zu einem mehr in sich geschlossenen Wesen, etwa zu einem melancholischen Temperament

#SE297-268

- wenn das als solches auch noch nicht bei dem Kinde auftritt, aber es kann in der Anlage da sein -, möchte man wiederum durch etwas Erheiterndes auf den richtigen Weg bringen. Das ist im Grunde genommen, namentlich insofern es das Spiel betrifft, nicht sehr richtig gedacht, sondern es handelt sich im Gegenteil darum, daß man versuchen soll, den Grundcharakter des Kindes zu studieren - sagen wir, ob es ein langsames oder ein schnelles Kind ist -, und man soll dann auch versuchen, das Spiel dem anzupassen. Man soll also versuchen, für ein Kind, das langsam ist, gewissermaßen auch im Spiel ein langsames Tempo einzuhalten, für ein Kind, das schnell ist, auch im Spiel ein schnelles Tempo einzuhalten und nur einen allmählichen Übergang suchen. Man soll gerade das dem Kinde entgegenbringen, was aus seinem Inneren fließt. Man macht ja die schlimmsten Erziehungsfehler eben dadurch, daß man meint, Gleiches sollte nicht gleich behandelt werden, sondern Entgegengesetztes sollte durch Entgegengesetztes behandelt werden. Es ist auf eines da hinzuweisen, was besonders immer verfehlt wird.

Es gibt aufgeregte Kinder. Diese aufgeregten Kinder, die möchte man selbstverständlich abregen, und man glaubt dann, wenn man ihnen etwa Spielzeuge anschafft, die in dunkleren Farben gehalten sind, also in den weniger aufregenden Farben, Blau und dergleichen, oder wenn man ihnen Kleider anschafft in Blau, so würde das gut sein für das Kind. Ich habe in meinem kleinen Büchelchen «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» darauf hingewiesen, daß das nicht der Fall ist, daß man gerade dem aufgeregten Kinde die Spielzeuge rötlich machen soll, dem lässigen Kinde, dem nicht lebhaften Kinde die Spielzeuge blau und violett machen soll. Durch alle diese Dinge wird man eben herausfinden, was für das Kind gerade nach seiner besonderen individuellen Anlage geeignet ist. Es ist eben außerordentlich viel zu berücksichtigen. Sehen Sie, man glaubt gewöhnlich - so sagte ich -, wenn man ein lebhaftes, ein zu lebhaftes Kind hat, so solle man ihm durch dunkle Farben, durch Blau oder Violett heikommen; aber Sie können sich überzeugen davon, daß, wenn Sie auf Rot, auf eine rote Fläche schauen und dann wegschauen auf eine

#SE297-269

weiße, Sie in sich die Tendenz haben, die sogenannte Komplementärfarbe als subjektives Gebilde zu schauen. Es wird also innerlich erregt gerade die Gegenfarbe. Es werden die dunklen Farben innerlich erlebt an den hellen. Daher ist es gut, wenn ein Kind aufgereggt ist, es in hellen Farben in seinem Spielzeug und auch in seinen Kleidern zu halten, damit es gerade innerlich erregt wird. Also auch diese Dinge dürfen nur so betrachtet werden, daß man gewissermaßen in das Innere der menschlichen Natur und Wesenheit hineindringt.

Dann mache ich darauf aufmerksam, daß man in der Regel gar nicht die Individualität oder gar keine Individualität eines Kindes trifft, wenn man durch die Spiele zu sehr auf das Kombinatorische hinhorcht. Daher muß der Geisteswissenschaftler von seinem Standpunkte eigentlich alles dasjenige, was Kombinationsspiele sind, Bausteine und dergleichen, das muß er als geringerwertig ansehen, weil es zu stark an den kindlichen Intellekt heranwill; dagegen wird alles dasjenige, was mehr Leben vor das Kind bringt

- entsprechend variiert nach der Individualität -, ein besonders günstiges Spielzeug abgeben. Ich habe mich schon lange bemüht, irgendwie eine Bewegung dafür hervorzubringen - aber es ist ja in der Gegenwart so schwer, die Leute für solche Kleinigkeiten, scheinbare Kleinigkeiten zu begeistern -, daß wieder mehr eingeführt würden die beweglichen Bilderbücher für die Kinder. Es waren da früher solche Bilderbücher, welche Bilder hatten und man konnte unten an Fäden ziehen; da bewegten sich die Bilder, da wurden ganze Geschichten aus den Bildern daraus. Das ist etwas, was in ganz besonders günstiger Weise, wenn es verschieden variiert wird, auf Kinder wirken kann. Dagegen alles, was ruhig bleibt und was namentlich auf Kombination Anspruch macht wie die Baustein-Geschichte, das ist etwas, was für das kindliche Spiel eigentlich nicht geeignet ist, und es sind auch die Bausteine nur ein Ausfluß unserer materialistischen Zeit.

Dann mache ich noch darauf aufmerksam, daß man bei den Spielen vorzugsweise darauf sehen muß, wie weit die kindliche Phantasie wirkt. Sie können die schönsten Kräfte in einem Menschen

#SE297-270

dadurch ertönen, daß Sie ihm, dem werdenden Menschen, als Knaben einen «schönen» Bajazzo oder als Mädchen eine sehr «schöne» Puppe geben - sie ist ja doch immer scheußlich vom künstlerischen Standpunkte, aber man strebt nach «schönen Puppen». Dem Kinde wird am besten gedient, wenn man womöglich der Phantasie selber gerade solchen Spielzeugen gegenüber den allergrößten Spielraum läßt. Das Kind fühlt sich im Grunde genommen am glücklichsten, wenn es aus seinem Taschentuch, das oben zusammengebunden wird und ein kleines Köpfchen hat, eine Puppe machen kann oder einen Bajazzo. Das ist etwas, was man pflegen soll. Es soll im Grunde genommen die Seelentätigkeit in Regsamkeit versetzt werden können. Da wird man durchaus das Richtige treffen, wenn man ein Auge hat für das Temperament, wenn man also zum Beispiel einem besonders aufgeregten Kinde wirklich

möglichst komplizierte Spielzeuge in die Hand gibt und einem langsamen Kinde möglichst einfache Spielzeuge in die Hand gibt, und dann, wenn es zu Hanterierungen kommt, auch wiederum in dieser Weise vorgeht. Es ist ja auch dasjenige, was das Kind nun mit sich selber vornimmt, dann in späteren Jahren von besonderer Wichtigkeit. Man kann dem auch darinnen folgen, ob man ein Kind schnell oder langsam laufen läßt: Ein aufgeregtes Kind läßt man gerade schnell laufen, und ein lässiges Kind, ein denkfaules Kind zwingt man dazu, daß es langsam läuft in irgendwelchen Spielen und dergleichen. Also es handelt sich darum, daß man beim Anpassen des Spieles an die Individualität Gleiches mit Gleichem behandeln soll und nicht etwa mit dem Entgegengesetzten. Das wird denjenigen sehr weit führen, der in dieser Richtung wirklich danach strebt, die Kinder entsprechend zu behandeln.

Frage: Wie verhält sich das mit dem Heranbringen von Märchen an das Kind? Wenn wir zum Beispiel das Bild von der Schmetterlingspuppe und dem Schmetterling bringen, so können wir selbst daran glauben; wenn wir ihm nun aber Geschichten erzählen wie zum Beispiel von dem «Osterhasen» oder «Nikolaus», also Geschichten, an die wir ja selber nicht glauben und die doch die Kinder so glücklich machen, wirkt das schädigend auf das Kind, oder ist das harmlos, einfach als Bild?

#SE297-271

Rudolf Steiner: Da handelt es sich nur darum, daß man an diese Dinge in der richtigen Weise herantritt. Nicht wahr, es gibt natürlich durchaus Dinge, die man dem Kinde in seiner kindlichen Weise zu erzählen hat, und das wird bei solchen Dingen der Fall sein, weil das Bild etwas weit äbliegt von demjenigen, um was es sich dabei handelt. Aber ich kann zum Beispiel durchaus nicht sagen, daß ich nicht an den Osterhasen glaube! Also es handelt sich nur darum, daß man den Weg findet zu diesem Glauben. Sie verzeihen, daß ich so offen das Geständnis mache. Aber ich kenne gerade auf diesem Gebiete nichts, was ich zum Beispiel nicht glauben könnte, wenn ich nur den Weg dazu finde. Es handelt sich darum, daß, wo die Sachen nicht so einfach liegen wie beim Schmetterling, sondern komplizierter, man dann auch einen gewissen komplizierteren Seelenvorgang durchmachen muß, um in sich die Seelenstimmung zu haben, die das in der richtigen, gläubwürdigen Weise an das Kind heranbringt. Es hat schon einen Sinn, wenn in gewissen Gegenden des Orientes die Legende lebt, daß der Buddha bei seinem Tod auf den Mond versetzt worden ist und da in der Gestalt eines Hasen auf uns herunterschaut. Diese Dinge, die gerade in tieferen Legenden ursprünglich veranlagt sind, die weisen überall darauf hin, daß tiefe Naturgeheimnisse den Dingen zugrunde liegen.

Ich mache Sie darauf aufmerksam, daß heute solche Dinge außerordentlich schwer beurteilt werden können. Es gibt einen sehr berühmten philosophischen Naturforscher, naturforschenden Philosophen, Ernst Mach. Die meisten von Ihnen werden den Namen kennen. Mach behauptet geradezu, es sei nicht mehr an der Zeit, den Kindern Märchen beizubringen oder dergleichen; das schicke sich nicht für eine so aufgeklärte Zeit wie die unsrige. Er versichert, er hätte seine Kinder ganz ohne Märchen und dergleichen erzogen. Nun hat uns Mach auch ein merkwürdiges Beispiel gegeben von seiner Unmöglichkeit, an das menschliche Ich überhaupt heranzukommen. Mach sagte einmal - ich will durchaus nichts gegen seine Bedeutung auf einem eingeschränkten Gebiete, wo er sie hat, sagen; aber wir leben in einer Zeit, in der selbst ein

#SE297-272

solcher Mensch so etwas sagen kann -, er sagte: Selbsterkenntnis ist eigentlich etwas, was einem Menschen ganz ferne liegt, denn er sei einmal ganz ermüdet - er wär Universitätsprofessor - auf der Straße gegangen, es sei gerade ein Omnibus gekommen, da sei er hin-eingesprungen und sah vor sich einen merkwürdigen Menschen auf der anderen Seite einsteigen - als wenn der Omnibus von der anderen Seite auch bestiegen hätte werden können. Darüber wunderte er sich, aber er sah eben einen Menschen herankommen, und er dachte sich: Was für ein verkommener Schulmeister steigt denn da ein! Da merkte er erst, daß da ein Spiegel auf der anderen Seite wär und daß er so wenig seine eigene äußere Gestalt kannte, daß er sein Spiegelbild nicht erkannt hätte. - Ein andermal begegnete ihm dieselbe Sache, indem er auf der Straße das Trottoir entlang ging und eine Spiegelscheibe etwas schief stand, so daß er sich da auch sah, ohne sich sofort zu erkennen.

Es ist hier von ihm dieses als eine Art Begründung angebracht, wie wenig der Mensch eigentlich zu seinem Selbst vordringt. Er betrachtet diese Selbsterkenntnis auch nur von einem ganz äußeren Standpunkte. Er lehnt aus demselben Impuls heraus die Märchen ab. Nun handelt es sich ja darum, daß ja natürlich so, wie die Märchen heute vielfach vorliegen, es scheinbar so ist, daß man nicht mit innerem Anteil, mit einer gewissen inneren Überzeugungskraft an den Märchen hängen kann als Erwachsener; aber das ist doch etwas Trügerisches. Geht man zurück auf dasjenige, was da eigentlich erlebt wird, dann kommt man zu etwas ganz anderem.

Gerade in dieser Beziehung ist es ja wirklich außerordentlich bedauerlich, daß gewisse Anfänge, die eigentlich nach der Geisteswissenschaft schon seit langer Zeit hintendierten, daß die gar nicht ausgebaut worden sind. Mein älter Freund Ludwig Laistner hatte in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts sein zweibändiges Werk geschrieben «Das Rätsel der Sphinx», worinnen er nachweist, was für ein törichter Gedanke es ist, daß man glaubt, die Mythen, Sagen, Legenden seien dadurch entstanden, daß das Volk irgend etwas über Wolken, irgend etwas über Sonne, Erde und dergleichen gedichtet hat; Frühlingsmythen seien dadurch entstanden, daß

#SE297-273

die Volksphantasie gedichtet hat. Ludwig Laistner - insofern ist sein Buch natürlich unvollkommen, weil er nichts weiß von dem, wie eigentlich die Seelenverfassung früherer Menschen war, sie wär eben mehr nach dem wirklichen Anschauen des Wirklichen hin gerichtet - schreibt alles dem Träume zu, aber wenigstens ist er so weit, daß er jedem Sägengebilde ein Erlebnis, wenn auch ein Traumerlebnis zuschreibt.

Nun, betrachten wir aber den Traum. Er entspricht gewiß nicht einer solchen Erkenntnis, wie wir sie am Tage haben, wo wir durch unsere Sinne an die Dinge herankommen; aber wer das Traumleben intim studiert - man braucht natürlich deshalb nicht nach der Seite der Traumbücher abzuirren -, der wird sehen, daß das Traumleben auch ein Ausdruck ist von einer Wirklichkeit. Sie träumen von einem Kachelofen, verspüren, wie die Hitze Sie anstrahlt - und wachen auf mit heftigem Herzklopfen. Der Traum hat Ihnen symbolisiert einen inneren Vorgang. Sie träumen - ich erzähle wirkliche Dinge - von Schlangen, die allerlei vor Ihnen darstellen, Sie wachen auf und haben irgendwelche Schmerzen in den Gedärmen; die Schmerzen in den Gedärmen werden symbolisiert durch die Schlangen. Jeder Traum ist im Grunde genommen hindeutend auf innere Vorgänge des Menschen, und die inneren Vorgänge des Menschen sind wiederum Ausdruck für die großen Seelenvorgänge. Wahrhaftig, die Welt ist eben durchaus tiefer, als wir sie heute in unserer sogenannten aufgeklärten Zeit denken. Und wer eigentlich die Märchen studiert, der findet in den Märchen eine so bedeutende Physiologie zum Beispiel, daß es schon einen Weg gibt, um an die Märchen zu glauben, so daß durchaus der Grad von innerer Seelenstimmung, den ich gebrauche, um dem Kinde irgend etwas beizubringen vom «Schneewittchen» oder dem «Osterhasen» oder vom «Nikolaus», so ist, daß durchaus das Gefühl entstehen kann, das in mir selbst eine Gläubigkeit hat. Ich muß nur innerlich durchdrungen sein von einer Beziehung zu der Sache. Nehmen Sie den «Nikolaus»: Der Nikolaus ist durchaus dasjenige, was zurück-führt auf den alten germanischen Wotan, ist eigentlich dasselbe, wie der alte germanische Wotan, und wir kommen dann zu dem Weltenbaume,

#SE297-274

und wir haben in dem Zweig, den ja Nikolaus trägt, einen Hinweis. Dieser Zweig ist es - der Weihnachtsbaum ist ja kaum hundertfünfzig Jahre alt, ist ja ganz jung noch -, der sich allmählich zum Weihnachtsbaum auswächst. Sie sehen, daß da überall innere Zusammenhänge sind. Es ist nur notwendig, daß man sich in diese inneren Zusammenhänge hineinfindet, aber es ist das schon

möglich. Und dann sind es ganz andere Imponderabilien, die sich vom Lehrer- und Erziehergemüt zum Kindergemüt hin ziehen. - Ich weiß nicht, ob ich Ihre Frage mit dieser Antwort ganz genau getroffen habe; es handelt sich mit um dieses.

Frage [nicht wörtlich festgehalten]. Welches Verhältnis hat die Psychoanalyse zur Geisteswissenschaft?

Rudolf Steiner: Sehen Sie, in bezug auf viele Dinge ist die anthroposophische Geisteswissenschaft in der Lage, daß sie sprechen muß. Es sind kleine Kreise, und sie bildet einen großen Kreis; der kleine liegt im großen drinnen, aber der große liegt nicht im kleinen, und meistens sind diejenigen Menschen, die die kleinen Kreise haben, die fanatischsten. Anthroposophie ist absolut das Gegenteil von jedem Fanatismus. Nicht wahr, in der Psychoanalyse liegt eine viertels oder halbe Wahrheit. Man versucht herauszuholen aus dem Inneren die Seelenprovinzen und so weiter, die isolierten Seelenprovinzen und so weiter. Darinnen liegt eine Wahrheit, aber man muß weiter schürfen, wenn man die eigentliche Grundlage finden will. So daß man, wie wir das bei sehr vielen Anschauungen finden, sagen kann: Ja, aber der andere bringt uns nicht die gleiche Gegenliebe entgegen, er findet, daß, weil man es umfassender darstellen muß, man ihm widerspricht.

Ich erinnere Sie nur an das Glanzbeispiel, das ja fast in den meisten Büchern der Psychoanalyse vorgebracht wird. Sie werden sich erinnern, wenn Sie sich mit dem Stoff beschäftigt haben: Es wird eine Dame in eine Abendgesellschaft eingeladen. Die Dame des Hauses - nicht die Eingeladene - soll gerade an jenem Abend in ein Bad abfahren, und der Herr des Hauses soll dann allein zu Hause bleiben. Nun wird die Abendgesellschaft

#SE297-275

veranstaltet; die Dame des Hauses wird abgeschickt nach dem Bade, der Herr ist wieder zurück, die Abendgesellschaft löst sich auf. Die Leute gehen auf der Straße. Um die Ecke herum saust eine Droschke - nicht ein Auto, eine Droschke. Die Abendgesellschaft weicht links und rechts aus, die eine Dame aber läuft vor den Pferden her, immer fort, läuft, läuft, läuft, wie sich die anderen auch bemühen und der Kutscher schimpft und flucht, aber sie läuft, bis ein Bach kommt. Sie weiß wohl ganz gut, daß man in dem Bach nicht ertrinken kann - sie wirft sich hinein und wird nun natürlich gerettet. Die Leute wissen nichts anderes zu tun: Sie wird in das Haus zurückgebracht, wo sie eben hergekommen ist, wo der Herr des Hauses ist, in dem die Dame des Hauses soeben ins Bad geschickt worden ist.

Nun, nicht wahr, der richtige Freudianer - ich habe das von Anfang an verfolgt, war sehr gut bekannt mit Doktor Breuer, der zunächst mit Freud die Psychoanalyse aufgebracht hat -, ja, ein richtiger Freudianer sucht nach irgendeinem verborgenen Seelenkomplex: In ihrem siebten, achten Jahre, als die Dame noch ein Kind war, da wurde sie von einem Pferd verfolgt; das ist nun ein unterdrückter Seelenkomplex, der kommt jetzt heraus. - Aber so einfach liegen die Dinge eben nicht. Ich muß jetzt um Entschuldigung bitten, aber die Dinge liegen eben so, daß das Unterbewußtsein manchmal ein recht raffiniertes sein kann. Dieses Unterbewußtsein, das arbeitet schon die ganze Zeit in der Dame: Wenn sie nur, nachdem die andere ins Bad abgeschoben wird, wenn sie nur bei dem Manne sein könnte! Und nun richtet sie alles her - also im Oberbewußtsein würde sich die Dame natürlich fürchtbar schämen, das zu tun, das braucht man ihr nicht zuzutrauen im Oberbewußtsein, aber das tiefere, das Unterbewußtsein ist viel raffinierter, viel schlechter -, weiß alles so einzurichten, weiß das ganz gut voraus: Wenn sie da vor dem Pferde herläuft und sich ins Wasser stürzt, wird sie zurückgetragen in das Haus, weil ja die anderen [von ihrer eigentlichen Absicht] nichts wissen.

Da muß man auf ganz andere Dinge manchmal sehen. Es ist viel zu viel Verkünsteltes heute in der Methode der Psychoanalyse,

#SE297-276

obwohl sie im Grunde genommen ja auf einen Teil der Wahrheit hinweist. Es ist eben ein Versuch mit unzulänglichen Mitteln, was begreiflich ist aus der materialistischen Zeitgesinnung heraus, wo man auch das Geistige zunächst mit materialistischen Methoden sucht.

ANHANG

ZEITUNGSBERICHTE

NOTIZBUCH-EINTRÄGE

#SE297-279

ZEITUNGSBERICHTE

Zum Vortrag in Stuttgart am 24. September 1919

#TX

In der Wochenschrift «Dreigliederung des sozialen Organismus»,

Nr.13, Oktober 1919, erschien folgender Bericht über den Vortrag:

Rudolf Steiner's Vortrag im Siegle-Haus

Im vollbesetzten Saale des Siegle-Hauses hielt Dr. Rudolf Steiner am 24. ds. Monats einen Vortrag über: „Übersinnliche Erkenntnis und sozial-pädagogische Lebenskraft“. Anknüpfend an die Gründung der Waldorf-Astoria-Schule, die, wie erneut zu wiederholen sich als notwendig erwies, keine Weltanschauungsschule ist, sondern in der eine geistige Erkenntnis der

menschlichen Wesenheit, eine Erkenntnis der geistigen Wachstumsbedingungen des werdenden Menschen methodisch angewandt werden soll, wurde von Dr. Steiner der tiefe Zusammenhang von übersinnlicher Erkenntnis und volkspädagogischer Lebenskraft dargelegt. Von einer die Zuhörer durchdringenden Überzeugungskraft waren die Ausführungen über die Beschaffenheit und den Quell der im Menschen zu entwickelnden übersinnlichen Kräfte der Seele.

Keine stärkere und wirkungsvollere Widerlegung, der oft schon gegen die Geisteswissenschaft erhobenen Einwände, was sie wolle sei Metaphysik oder eine unkontrollierbare künstliche Entwicklung von mehr oder weniger dunklen Kräften, war die Klarlegung, daß die Entwicklung der übersinnlichen Kräfte des Menschen beruhe und geholt werde aus den natürlichen Wachstumskräften der Leibesorganisation des Menschen selber. Die Wachstumskräfte, die den Menschen bis zum Ablauf des 20. Jahres aufbauen, ziehen sich, nachdem sie ihre Aufgabe erfüllt haben, zurück. Entläßt gewissermaßen der fertig entwickelte menschliche Organismus diese Kräfte, dann können sie fortbenutzt werden zur Entwicklung übersinnlicher Erkenntnisse und der sich aus ihr ergebenden Lebenskraft. Diese Kräfte, die den wachsenden Menschen physisch aufbauen, sie bauen den erwachsenen Menschen geistig auf. Wird also der werdende Mensch nach einer pädagogischen Methodik erzogen, die aus übersinnlicher Erkenntnis stammt, dann wird er in Übereinstimmung mit seinen natürlichen Wachstumskräften erzogen. Dadurch aber wird er zu einem wahrhaft sozialen Wesen herangebildet.

Die naturwissenschaftliche Gesinnung, wie sie im 19. Jahrhundert aufgekommen ist, hat zu einer Erlahmung der Willenskraft für alle Geistesentwicklung geführt. Was sich in der gegenwärtigen Zeit als Soziales gestalten will, ist nachgebildet der naturwissenschaftlichen Denkweise. Diese Denkweise hat den Geist aus unserer Kultur herausgetrieben, sie hat diese zum Zusammenbruch geführt.

#SE297-280

Der Redner wurde von starkem Beifall unterbrochen als er aussprach, daß die Tendenz gewisser Kreise oder gewisser Menschen da wieder anzufangen, wo sie 1914 aufgehört haben, zu nichts als zu einer Erneuerung und Wiederholung der hinter uns liegenden furchtbaren Katastrophe führen könne.

Es wird die übersinnliche Erkenntnis, die Entwicklung übersinnlicher Erfahrung und Lebenskräfte von der gegenwärtigen Menschheit dringend gebraucht, wenn sie sich aus dem Unheil, in das sie hineingekommen ist, herausbringen will. Der äußeren Organisation, wie sie in der Dreigliederung als Gesundung des sozialen Zusammenlebens und Arbeitens gewollt wird, muß sich zur Seite stellen eine innere Organisation der menschlichen Seelenkräfte, indem sie forthenutzt die eigenen, zum Abschluß gekommenen, natürlichen Wachstumskräfte.

Geistiges Leben darf nur so gewollt werden, daß es sich gestalten kann im materiellen Leben. Materielles Leben muß gewollt werden, aber so, daß sich in ihm der Geist auswirken kann. Geistiges und Materielles geistgemäß zu verbinden, nicht metaphysische Spekulation, das ist der Kernpunkt der Geisteswissenschaft auch in ihrer Anwendung auf die soziale Frage.

Der Vortrag hinterließ einen starken gesammelten Eindruck, der sich im allgemeinen anhaltenden Beifall zur gemeinsamen Kundgebung erhob.

Zum Vortrag in Aarau am 21. Mai 1920

Im »Aargauer Tagblatt« erschien in der Rubrik »Lokales« am 21. Mai 1920 eine Ankündigung zum Vortrag:

Verein ehemaliger Kantonsschüler

(Einges.) Seiner Bestimmung entsprechend erachtet es der Verein ehemaliger Kantonsschüler als eine seiner Hauptaufgaben, den pädagogischen Bewegungen und Versuchen unserer aufgewählten Zeit seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und, ohne sich und seine Mitglieder auf irgend eine bestimmte Richtung zu verpflichten, doch ernsthaft alles zu prüfen, was irgendwie wegweisend für die Zukunft werden könnte. Daher bemüht er sich, möglichst viele von den Persönlichkeiten, welche berufen erscheinen, wirklich etwas beizutragen zur Lösung des ganzen Erziehungsproblems, aus direkter Anschauung und durch das lebendige Wort kennen zu lernen. So hat er uns im Februar Gelegenheit gegeben, Gustav Wyneken über Einheits- und Kulturschule sprechen zu hören. Dominiert hat damals bei vielen Zuhörern der Eindruck, daß Wyneken wohl die Schwächen und Übel unserer Zeit außerordentlich scharf zu erblicken vermöge, daß er aber nicht imstande sei, selber etwas Positives zum Aufbau der kommenden Zeit durch die junge Generation beizutragen. Aus diesem Grunde ist es besonders zu begrüßen, daß wir, wiederum auf Veranlassung des Vereins ehemaliger Kantonsschüler,

#SE297-281

heute Gelegenheit erhalten werden, einen anderen Mann zu hören: Dr. Rudolf Steiner. Das in Aussicht genommene Thema lautet: Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Wer Steiner kennt, weiß, daß es zwar nicht immer leicht ist, seinen Gedankengängen rasch zu folgen, daß aber seine Natur- und Geisteswissenschaften gleich intensiv umfassende Weltbetrachtung ihm doch die Möglichkeit gibt, die Menschen in mancher Beziehung auf neue Wege zu weisen. Wir dürfen den Besuch des Vortrages um so eher empfehlen, als gerade in der Lösung von sozialen und Erziehungsaufgaben in ihrer Zusammengehörigkeit Steiner nicht nur Theoretiker ist, sondern viele seiner Ideen, wenn auch im Kleinen, in Wirklichkeit umgesetzt hat. Die große Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria in Stuttgart, die in ihrem Betrieb ganz nach den Ideen Steiners über das soziale Leben organisiert ist, hat sich auch eine besondere Schule angegliedert, in der die Kinder aller Angestellten und Arbeiter erzogen werden, vom Besitzer und Direktor bis zum einfachen Arbeiter. Diese Schule ist ganz nach den Ideen Steiners aufgebaut. Sie ist ebenso eng mit der industriellen Unternehmung verbunden, wie Steiners Ideen über Erziehung und über sozialen Aufbau ein organisches Ganzes bilden. - Der Vortrag findet am Freitag Abend acht Uhr in der Aula der Kantonsschule statt.

Im Feuilleton vom »Aargauer Tagblatt« vom 27. Mai 1920 folgte ein Bericht:

Vortrag von Dr. Rudolf Steiner.

Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Standpunkte der Geisteswissenschaft.

Der Vorstand des Vereins ehemaliger Kantonsschüler verfolgte offenbar mit der Berufung von Dr. Rudolf Steiner zum Vortrag vom letzten Freitag eine zwifache Absicht. Er wollte durch den begeisterten und beredten Führer der Anthroposophengemeinde in Dornach die Ideen der geisteswissenschaftlichen Bewegung auseinandersetzen und gleichzeitig einige wichtige Zeitprobleme in dieser besondern Beleuchtung darstellen lassen. Der Vortragende charakterisierte einleitungsweise Ziel und Methode der Forschung, die sich den Namen Geisteswissenschaft beigelegt hat. Er betont dabei, daß es sich wohl zunächst um eine recht innerliche Angelegenheit handle, daß aber die gewonnenen Erkenntnisse weiter wirken möchten, ins praktische Leben hinein, um die naturwissenschaftliche Weltanschauung mit den Anschauungen eines wirklich geistigen Lebens zu durchdringen. Die Grundvorstellungen naturwissenschaftlicher Denkweise werden dabei nicht gelehnet; doch geht die Geisteswissenschaft von der Annahme aus, daß die seelische Natur des Menschen nicht mit den Methoden der materialistischen Denkweise, sondern nur auf rein geistigem Wege in ihrer letzten Tiefe erkannt werden könne. Indem der Vertreter der Geisteswissenschaft einen leicht überschaubaren Gedankeninhalt in den Mittelpunkt seines Bewußtseins stellt und alle Kräfte der Seele darauf konzentriert, gelangt er zu einem verstärkten innern Gedankenvermögen

#SE297-282

und mit dessen Hilfe zu der Einsicht, daß das menschliche Denken sich losreißen kann von der körperlichen Wirklichkeit, daß es weitergebildet werden kann zu einer Geistesfähigkeit, die über das Leben zwischen Geburt und Tod hinausreicht.

Von dieser Geisteswissenschaft soll nun das pädagogische und soziale Leben befruchtet werden. Ihre praktische Anwendung zu diesen Zwecken hat sie bereits gefunden in der Waldorf-Astoria-Schule bei Stuttgart. Die Pädagogik hat uns unleugbar zu tiefen und bedeutenden Erkenntnissen geführt; aber erst die Geisteswissenschaft, die uns Einsicht in höhere Zusammenhänge und eine gesteigerte Menschenkenntnis verschafft, weist dem Erzieher die Wege zur Verwirklichung seiner höchsten Ideen. Sie zeigt, wie das geistig-seelische Wesen des Menschen sich in scharf gesonderten Alters-Epochen entwickelt. Bis zum Zahnwechsel lebt das Kind in einer Art Traumleben. Es ist völlig hingegen an seine Umgebung und seelisch beherrscht vom Triebe zur Nachahmung. Daher seine Liebe zum Spiele und seine Befähigung, sich fremde Sprachen anzueignen, die während dieser Periode in der Erziehung besonders ausgenutzt werden sollte. Zwischen dem 7. und 9. Altersjahr beginnen die geistigen Eigenschaften sich zu entwickeln. Das Kind fängt an, sein Ich deutlich von der Umgebung zu unterscheiden. Aber sein Innenleben ist hingegeben an die Autorität des Erziehers. Es will gläubig emporschauen zu einem erwachsenen Menschen, dessen geistige Sicherheit ihm unfehlbar erscheint; es will glauben und wissen, was er glaubt und weiß, - um seinetwillen. Und es will Mensch werden; aber seine Natur verlangt nicht rein einseitige Hinwirkung auf die intellektuellen Anlagen, sondern eine harmonische Ausbildung aller Kräfte. Darum ist in der Erziehung während dieser Jahre Wert zu legen auf das Künstlerische des Unterrichts, auf Zeichnen, Malen, Musik, und auf die Entwicklung des Willens.

Besondere Bedeutung kommt dem Turnen zu, nicht nur seiner physiologischen Wirkungen wegen, sondern weil in seinen rhythmischen Bewegungen der Ausdruck geistig-seelischer Vorgänge stattfindet und weil die Willenserziehung dadurch mächtig gefördert wird. Zur vollen Auswirkung aber kommt alle erzieherische Tätigkeit erst dann, wenn der Lehrer aus einem lebendigen Ergriffensein heraus den Stoff an die Schüler heranbringt. Dann ergibt sich auch die wünschenswerte Individualisierung von selbst.

Ähnlich nun, wie die Entwicklung des einzelnen Menschen vollzieht sich auch das geschichtliche Werden der Völker. Auch hier lassen sich deutlich geschiedene Entwicklungsperioden erkennen. Gewisse Ideen beherrschen eine jede. Sie mögen latent in der Tiefe ruhen; aber von Zeit zu Zeit kommen sie wieder zum Vorschein. So seit dem 15. Jahrhundert der Gedanke der Demokratie. Das Verhältnis der mündigen Menschen zu einander, wie es durch diese Staatsauffassung geregelt wird, muß fortdauern; denn in staatlich rechtlicher Beziehung stellt es die höchstentwickelte Erscheinungsform dar. Dagegen soll das geistige Leben dem Staate abgenommen und in eigene Verwaltung gestellt werden. Was die geistig Reifen für richtig erkennen, das muß unmittelbar verwirklicht werden können. Ganz auszusondern andererseits

#SE297-283

wäre das wirtschaftliche Leben. Es soll sich selbständig in wirtschaftlichen Verbänden entwickeln. So ergibt sich eine Dreigliederung des sozialen Organismus, an der der einzelne Mensch nach Maßgabe seiner innersten Natur Anteil hat.

Der Vortrag verlangte von den Hörern ein lebhaftes geistiges Mitgehen und ließ auch dann in seiner Gedankenfolge noch manche Stelle, wo Zweifel und Bedenken rege wurden. Einigen derselben gab Herr Professor H. Käslin in der Diskussion zum Ausdruck. Sie richteten sich zum Teil gegen die Anschauung, daß die Geisteswissenschaft tiefer in die Erziehungsprobleme eindringe als der einfache pädagogische Instinkt der Mutter, zum Teil auch gegen die Gefahren, die in einer mehr oder weniger willkürlichen Ausscheidung des wirtschaftlichen Lebens aus dem Staatsorganismus liegen. So berechtigt diese Einwendungen waren, und so sehr sich noch manche andere aufdrängen mochten, verließen die Zuhörer doch den Saal nicht, ohne einen starken Eindruck von der Persönlichkeit des Referenten und der von ihm mit leidenschaftlicher Hingebung verfochtenen Sache mitzunehmen.

A. F

Im Feuilleton der «Neuen Aargauer Zeitung» vom 29. Mai 1920 erschien ein weiterer Bericht zum Vortrag Rudolf Steiners in Aarau: Geisteswissenschaft. Vortrag von Dr. Rudolf Steiner.

Der vom Verein ehemaliger Kantonsschüler in Aarau veranstaltete Vortragsabend vermittelte uns die Bekanntschaft mit dem hochgeistigen Philosophen und Propagandisten der Geisteswissenschaft, Dr. Rudolf Steiner. Der Vortragende definierte vorerst das Wesen der Geisteswissenschaft, die anfängt, wo die reine Naturwissenschaft aufhört. Sie beruht auf dem Glauben an die Entwicklungsmöglichkeit der Erkenntnisfähigkeiten des Menschen durch die innere Energie des Vorstellens, durch Meditation. Das Ergebnis ist die Erkenntnis des geistig-seelischen Wesens des Menschen in der körperlichen Hülle, aber zeitlich durch diese nicht beschränkt. - Pädagogisch strebt die Geisteswissenschaft dahin, in das innere Wesen des Menschen in seinen verschiedenen Entwicklungsepochen einzudringen. Auf diesem Prinzip ist die Waldorfschule in Stuttgart methodisch aufgebaut. Der Mensch bildet sich in den ersten 7 Jahren durch Nachahmungstrieb. Mit dem Eintreten der zweiten Zähne kommt die Vorstellungskraft und das Erinnerungsvermögen, losgelöst vom Organismus. Es stellt sich auch der Autoritätstrieb ein. Das Kind will Menschen um sich haben, von denen es weiß, daß sie das wollen und können, was es ihnen nachahmen soll. Mit etwa dem 9. Jahr löst sich das Ich des Kindes von seiner Umgebung los. Man wirkt im Sinne der Entwicklungskräfte des Kindes, wenn man mehr auf den Willen und das Wesen, als auf die Intellektualität künstlerisch einwirkt. Ein Mittel hiezu ist die Eurythmie, das beseelte Turnen, durch das Willensaktivität, Initiative des Willens geschaffen wird. Willenserziehung ist das höchste Ziel. Man muß alles

#SE297-284

bildlich an das Kind heranbringen. Der Erzieher muß von einem lebendigen Geistesleben durchdrungen sein, wenn er das Kind durchdringen will. Humor muß mit Ernst im Unterricht abwechseln. Das gibt Rhythmus. Den Humor bringen wir aber nur auf, wenn wir von den Dingen innerlich ergriffen sind.

Mit der Geschlechtsreife erwacht die Urteilskraft. Die Geisteswissenschaft richtet den Lehrplan auf die Entwicklung praktisch ein. Sie will aus dem Leben herausholen, was im Leben ist. Wenn der Lehrer im richtigen Geist an die Schüler herantritt, individualisieren diese selbst und man braucht dann auch nicht vor großen Klassen Angst zu haben, denen zwar der Redner nicht das Wort reden will. - Das Geistesleben muß ganz auf sich abgestellt, ganz in seine eigene Verwaltung gestellt sein. Das Erziehungswesen ist nur ein Teil des Geisteslebens, aber der wichtigste. Das soziale Leben ist nur ein Ausdruck des geistigen, das bei den Völkern wie beim Kinde Entwicklungsphasen durchmacht. Aus den innern Kräften der Menschheit ist im 13. [18.] Jahrhundert die demokratische Idee herausgewachsen. Die ehrliche Demokratie muß heute für alles in Wirkung treten, was das staatlich-rechtliche Verhältnis der mündigen Menschen zueinander betrifft. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit können sich aber im Einheitsstaat nicht auswirken, sondern nur durch Dreigliederung des sozialen Organismus im Sinne der Selbständigmachung des staatlichen, des wirtschaftlichen und des geistigen Lebens auf Grundlage von Assoziationen, durch die der Mensch in allen drei Gliedern teilnimmt. Dadurch werden die Stände (Wehrstand, Nährstand, Lehrstand) überwunden. Dann gedeiht im Geistesleben die wahre Freiheit, im Staats- und Rechtsleben die wirkliche Gleichheit und im Wirtschaftsleben die wahre Brüderlichkeit. Nicht durch soziale Rezepte und Programme, sondern durch innerliche wahrhaft soziale Menschen wird die soziale Frage gelöst.

Die mit hinreißendem, idealistischen Feuer vorgetragenen Darlegungen fanden starken Beifall. In der Diskussion sprach Prof. Dr. Käslin den Zweifel aus, ob die von den Geisteswissenschaften geübte, an den Mystizismus des Mittelalters erinnernde Meditation in der Kindererziehung mehr erreiche, als jede Mutter in ihrem natürlichen Instinkt und fragte, ob die Emanzipation des Wirtschaftlichen im Staat nicht wieder zu einer Art Manchestertum führen würde.

Dr. Steiner, der seine in mehreren Büchern ausgearbeiteten Ideen nur in großen Zügen, als Kohlenzeichnung, wie er es nannte, darlegen und das System der sozialen Dreigliederung am Schlusse überhaupt nur streifen konnte, dürfte mit seiner Antwort manche Unklarheit und manches Mißverständnis beseitigt haben. Sie gipfelte in dem Satze: Die Geisteswissenschaft ist etwas durchaus Konkretes: sie will den wirklichen Bedürfnissen der Zeit entgegenkommen, deren sich sonst niemand annimmt.

Das braucht unsere Zeit: Eine Wissenschaft des Geistes, die über alle abgestandene Psychologie und Philosophie hinweg sich der geistig-seelischen Bedürfnisse des Menschen annimmt, die durch das Spezialistentum zerrissenen

#SE297-285

Wissenschaften wieder durch einen geistigen Leitgedanken verbindet und belebt (Dr. Steiner gibt geisteswissenschaftliche Kurse nicht nur für Pädagogen, sondern z. B. auch für Mediziner), eine Menschheitswissenschaft (Anthroposophie), die den Humanismus nach den Bedürfnissen der neuen Zeit durch die Pflege der Persönlichkeits-, Willens- und Charakterbildung

und die Demokratie durch Beseitigung ihrer organischen Hemmnisse weiterentwickelt. Solche Bestrebungen sind zwar nicht das Monopol der Anthroposophen, aber ihr Verdienst ist, daß sie ihnen eine einheitliche, systematische Richtung weisen. - Es ist selbstverständlich, daß der natürliche pädagogische Instinkt der Mutter nicht in Parallele gesetzt werden kann zur Überlegung und Erkenntnis, mit der die Geisteswissenschaft die modernen Erziehungs- und Bildungsfragen zu lösen sucht. Mit dem mütterlichen Instinkt

läßt sich z. B. in der Mittelschulreform nichts anfangen, deren fortschrittliche Förderer sich übrigens ganz in den Intentionen der Geisteswissenschaft bewegen: Durchgeistigung und Vereinfachung des Stofflichen und Entwicklung der Persönlichkeit.

Die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus in ein Rechts-, Geistes- und Wirtschaftsorgan, in deren jedem der Einzelne teilnehmen kann, halten wir für durchaus richtig und entwicklungsgemäß. Die Leitung des Schulwesens soll einem Fachparlament überlassen sein, das alle Erziehungsfragen nach ihren Zusammenhängen, unbeeinflußt von Staat und Politik, behandelt. Die Republik Baden hat bereits das Schulparlament eingeführt. Der Gedanke der Loslösung der wirtschaftlichen Angelegenheiten von den formalpolitischen äußert sich bereits unter dem Zwang der Entwicklung im Ruf nach dem Wirtschaftsparlament, da die politischen Parlamente, Behörden und Parteien einfach dem komplizierten Mechanismus des Wirtschaftslebens nicht mehr gewachsen sind. Für sie bieten die allgemeinen staatlichen Angelegenheiten noch Arbeit genug. Das Wirtschaftsparlament wurde das Gegenteil von Manchestertum bringen, nämlich statt des brutalen freien Spiels der Kräfte die Wirtschaftsdemokratie, in welcher jede Erwerbsgruppe auf Grund gegenseitiger Verständigung und rationaler Zusammenarbeit ihr Auskommen und ihren Frieden hat. Die Naturwissenschaft hört beim Darwinismus auch für das menschliche Gesellschaftsleben auf, - die Geisteswissenschaft soll und will den Sieg des menschlichen Geistes und der Seele über das Stoffliche und Tierische herbeiführen.

#SE297-286

#Bild s. 286

NOTIZBUCHINTRAGUNGEN

zum Vortrag vom 24. April 1919, Stuttgart:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 57 (leicht verkleinert)

Seiten 288 - 297

zum Vortrag vom 25. November 1919, Basel:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 286

Seiten 298 - 300

zum Vortrag vom 27. November 1919, Basel:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 286

Seiten 302 - 305

zur Diskussion nach

dem Vortrag vom 27. November 1919:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 286

Seiten 306 + 307

#TX

#SE297-288-307

#Bild s. 288-307

HINWEISE

Zu dieser Ausgabe

#TX

Im zeitlichen Umkreis der Begründung der Waldorfschule in Stuttgart am 7. September 1919 hielt Rudolf Steiner viele Vorträge, in denen er das pädagogische Konzept dieser neuen Schule aus dem geisteswissenschaftlichen Menschenbild heraus und, damit verbunden, die Notwendigkeit einer neuen Menschenkunde ausführlich darlegt. Rudolf Steiner geht in den Vorträgen einerseits immer von ganz konkreten Erziehungsfragen aus, andererseits verknüpft er die Erziehungsfrage mit der sozialen Frage, indem er auf die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens hinweist. Dabei berücksichtigt er auch andere pädagogischen Reformbestrebungen der neueren Zeit.

Viele dieser Vorträge aus den Jahren 1919 und 1920 sind speziell für Lehrer gehalten, so die Vorträge vom 27. November 1919 in Basel, vom 8. September 1920 in Dornach und vom 29. Dezember 1920 in Olten. Insbesondere der Vortrag vom 27. November 1919 für die Basler Lehrerschaft, zu dem Rudolf Steiner vom Erziehungsdepartement Basel eingeladen worden war, hatte weitere Konsequenzen: Eine Gruppe von über 60 Teilnehmern fühlte sich von dem Vortrag so angesprochen, daß sie Rudolf Steiner bat, eine ganze Vortragsreihe über Waldorfpädagogik zu halten. Dieser grundlegende Kurs, «Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft» (GA 301), kam im Frühjahr 1920 (20. April bis 22. Mai) zustande. - Mit dem Vortrag vom 31. August 1919, abends, wollte Rudolf Steiner die Eltern, die ihre Kinder in die neubegründete Waldorfschule schickten, in die Grundprinzipien der neuen Pädagogik einführen. Um auch die Mitglieder des Stuttgarter Zweiges über das Schulprojekt und die ihm zugrundeliegenden Überlegungen zu orientieren, hielt Rudolf Steiner im Umfeld der Schulgründung zwei Vorträge im Stuttgarter Zweig, den einen, vom 24. August 1919 halböffentlich, den anderen, am 31. August 1919, nachmittags, nur für Mitglieder.

Daneben sprach Rudolf Steiner auch in öffentlichen Vorträgen über die Gesichtspunkte, die sich aus geisteswissenschaftlicher Sicht für die gegenwärtige Erziehung sowie ihre sozialen Bedingungen und Wirkungen ergeben:

so in Stuttgart am 24. September 1919 und in Basel am 25. November 1919. Schließlich wäre noch der pädagogischen Fragen gewidmete Abend innerhalb des für Studenten gehaltenen ersten Dornacher Hochschulkurses am 8. Oktober 1920 zu nennen. - Eine Besonderheit stellt der Aarauer Vortrag vom 21. Mai 1920 dar. Rudolf Steiner war vom «Verein ehemaliger Kantons-schüler», der es als eine seiner Hauptaufgaben betrachtete, «den pädagogischen Bewegungen und Versuchen unserer aufgewühlten Zeit seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und, ohne sich und seine Mitglieder auf irgendeine bestimmte Richtung zu verpflichten, doch ernsthaft alles zu prüfen, was irgendwie wegweisend für die Zukunft werden könnte» (vgl. den

#SE297-310

Zeitungsausschnitt S.281) eingeladen worden, über «Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» zu sprechen. Bemerkenswert ist auch, daß im Auftrag der Schweizerischen Bundesanwaltschaft, die gerade das Einbürgerungsgesuch Rudolf Steiners zu prüfen hatte, der Vortrag von einem Herrn von Bircher mitnotiert wurde. Da sonst kein Stenograph zugegen war, verdanken wir diesem Manne die, allerdings wohl nicht vollständige, Nachschrift dieses Vortrages.

Textgrundlagen: Abgesehen vom Aarauer Vortrag am 21. Mai 1920 (siehe oben) wurden alle Vorträge mitstenographiert und nach der Klartextübertragung der jeweiligen Stenographen herausgegeben. Die Vorträge vom 25. und 27. November 1919, vom 8. Oktober und

vom 29. Dezember 1920 wurden von der Berufsstenographin Helene Finckh stenographiert; die Original-stenogramme dieser Vorträge liegen im Archiv vor. Die Vorträge vom 31. August (nachmittags und abends) und vom 24. September 1919 sowie vom 8. September 1920 wurden von Hedda Hummel, der Vortrag vom 24. August 1919 von Hedda Hummel oder W. Vogel mitstenographiert (nur vom Vortrag 8. September 1920 liegt das Originalstenogramm im Archiv vor).

Originaltafelzeichnungen liegen nicht vor.

Der Titel des Bandes stammt von den Herausgebern.

Frühere Veröffentlichungen:

Stuttgart, 24. August 1919

«Zur Pädagogik Rudolf Steiners», Nr.1-2/1932

«Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?», Dornach 1932

«Die Waldorfschule und ihr Geist», 1. Vortrag, Stuttgart 1956, Dornach 1980, 1990

Stuttgart, 31. August 1919, nachmittags

Sondernummer «Die Waldorfschule und ihr Geist» zum «Nachrichten-blatt» der Zeitschrift «Das Goetheanum», Nr.29/1926

«Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?», 2. Vortrag, Stuttgart 1956, Dornach 1980, 1990

Stuttgart, 31. August 1919, abends

«Die Menschenschule», Nr. 1/1951

«Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?», 3. Vortrag, Stuttgart 1956, Dornach 1980, 1990

Stuttgart, 24. September 1919

«Die Menschenschule», Nr. 1/1936 (irrtümliches Datum: 23. September 1919)

#SE297-311

Basel, 25. November 1919

«Die Menschenschule», Nr.4/1958 Basel, 27. November 1919

«Die Menschenschule», Nr.3/1936 und Nr.5/1958 Dornach, 8. September 1920

«Die Menschenschule», Nr. 1-2/1941

Dornach, 8. Oktober 1920

«Die Menschenschule», Nr. 3/1959

Olten, 29. Dezember 1920

«Die Menschenschule», Nr. 1/1945

«Die Menschenschule», Nr. 11-12/1940 (Fragenbeantwortung)

«Gegenwart», Nr.4-5/1965-66

Hinweise zum Text

Werke Rudolf Steiners innerhalb der Gesamtausgabe (GA) werden in den Hinweisen mit der Bibliographie-Nummer angeführt. Siehe auch die Übersicht am Schluß des Bandes.

zu Seite

15 Emil Molt, 1876-1936, Direktor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart, Kommerzienrat. Er richtete für die Angehörigen seines Unternehmens Arbeiterbildungskurse ein. Hieraus entstand schließlich der Gedanke, eine Schule für die Kinder der Arbeiter einzurichten. Für den Aufbau und die Leitung dieser Waldorf-Schule berief er Rudolf Steiner. Molt war 1919 einer der engagierten Vertreter der Dreigliederungsidee Rudolf Steiners. Siehe Emil Molt, «Entwurf einer Lebensbeschreibung», Stuttgart 1972, sowie einige seiner Aufsätze in der Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 1C3, Michaeli 1989. - Vgl. auch den Vortrag vom 24. Sept. 1919 in diesem Band.

Dreigliederung des sozialen Organismus: Näheres siehe Rudolf Steiner «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft» (1919), GA 23, insbesondere auch Rudolf Steiners Vorwort zur 4. Aufl. 1920, ferner «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921», GA 24, und die Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Hefte 24/25, 27/28, 88, 106.

an einer Art seminaristischem Kurs: Zur Vorbereitung der künftigen Waldorflehrer fand in Stuttgart vom 24. August bis 4. September 1919 ein pädagogischer Kursus statt, der sich in drei Teile gliederte morgens wurde ein Vortrag über «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik» (GA 293) gegeben darauf folgte ein weiterer über methodisch didaktische Fragen (»Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, GA 294) und am Nachmittag wurden in seminaristischer Form pädagogische Besprechungen abgehalten (»Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge« GA 295)

16 Auseinandersetzungen, die heute und am nächsten Sonntag hier in Anknüpfung an die Bestrebungen der Waldorfschule gepflogen werden sollen Gemeint

#SE297-312

ist der Vortrag vom 31. August 1919 (nachmittags, siehe 5. 42ff.) für die Mitglieder des Stuttgarter Zweiges und Interessierte.

16 eine Versammlung, an welcher alle Eltern derjenigen Kinder teilnehmen würden, welche diese Waldorfschule besuchen wollen: Sie fand ebenfalls am 31. August 1919 (abends) statt; vgl. 5. 64ff.

19 Herrschaft der Phrase: Siehe hierzu auch Rudolf Steiners Aufsatz «Zur Psychologie der Phrase» in «Gesammelte Aufsätze zur Dramaturgie», GA 29, und die Vorträge vom 12. September 1919 in «Der innere Aspekt des sozialen Rätsels», GA 193; vom 5. Mai 1920 in «Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft», GA 301; vom 6. August 1922 in »National-ökonomischer Kurs«, GA 340.

23 Johann Friedrich Herbart, 1776-1841, Philosoph und Pädagoge; lehrte in Göttingen, zeitweise Hauslehrer in Bern. Gilt als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, die ihrerseits eng mit der praktischen Philosophie (Ethik) und der Psychologie verknüpft sein muß. Rudolf Steiner spricht über Herbarts Weltanschauung im Kap. «Reaktionäre Weltanschauungen» in «Die Rätsel der Philosophie», GA 18. Siehe auch den Vortrag vom 4. Dezember 1903 in «Spirituelle Seelenlehre und Weltbetrachtung», GA 52; vgl.

außerdem die Fragenbeantwortung vom 27. November 1919 im vorliegenden Band. Werke: »Allgemeine Pädagogik« (1806), »Umriss pädagogischer Vorlesungen« (1835).

24 finden Sie in meinen Schriften und Veröffentlichungen dargestellt: Über die Kulturepochen siehe u.a. das Kapitel »Die Weltentwicklung und der Mensch«, in »Die Geheimwissenschaft im Umriss« (1910), GA 13, die Schrift »Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit«, GA 15, und die Vorträge vom 7. und 14. Juni 1906 in »Kosmogonie«, GA 94.

34 Johannes Kretschmar, geb. 1876, Realschullehrer und Assistent am Institut für Kultur- und Universalgeschichte an der Universität Leipzig. »Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage«, Leipzig 1912.

35 »Gehen wir nun ...«: Ebenda, S. 211.

36 Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

36f. »wird darauf hinzuwirken haben«: »Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft«, S.211.

37 »Dieser größere Einfluß ...«: Ebenda, S.212

38 »Es gab eine Zeit, ...«: Ebenda.

»Dasjenige Gebiet ...«: Ebenda.

39 daß die Lehrerbildung anders werden müßte: Ebenda, 2. Kapitel 3. »Seelische Entwicklung und pädagogische Forschung« und 4. »Erziehung und Erziehungswissenschaft im Staate der Zukunft«.

#SE297-313

39 daß er die Pädagogik der Staatswissenschaft... zuweisen möchte: »Es wäre vielleicht vorteilhaft, den Gedanken der pädagogischen Fakultät mit dem der staatswissenschaftlichen zu verbinden. Die Beziehungen zwischen beiden Wissenschaften sind ja außerordentlich enge ... Eine staatswissenschaftlich-pädagogische Fakultät würde also sehr gut denkbar sein, sie wäre mehr als eine bloße Utopie.« (»Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft«, S.194)

41 Ich werde am nächsten Sonntag: Siehe Vortrag vom 31. August 1919 (nachmittags) im vorliegenden Band.

42 Vor acht Tagen: Vortrag vom 24. August 1919, siehe S. 15ff

43 schon im letzten Vortrag: Siehe vorstehenden Hinweis.

daß eine pädagogisch-didaktische Vorbereitung stattfindet: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

44 Ernst von Sallwürk (E. S. von Wenzelstein), 1839-1926, Ministerialdirektor in Baden, Schulmann und pädagogischer Schriftsteller. Ursprünglich die Herbartsehe Pädagogik vertretend, wandte er sich später der voluntaristischen Pädagogik zu. Auf verschiedensten Gebieten der Pädagogik (Arbeitsschule, Kunst-erziehung etc.) brachte er selbständige Arbeiten hervor.

das der jüngst verstorbene Ernst Haeckel bezeichnete als das »bio genetische Grundgesetz«: Ernst Haeckel (1834-1919), Zoologe und Professor in Jena. »Über das »biogenetische Grundgesetz« macht Rudolf Steiner in seiner im Jahre 1900 erschienenen Schrift »Haeckel und seine Gegner« folgende Anmerkung:

»Haeckel hat die allgemeine Geltung und weittragende Bedeutung des biogenetischen Grundgesetzes in einer Reihe von Arbeiten nachgewiesen. Die wichtigsten Aufschlüsse und Beweise findet man in seiner »Biologie der Kalkschwämme« (1872) und in seinen (1873-84). Seitdem haben diese Lehre andere Zoologen ausgebaut und bestätigt. In seiner neuesten Schrift »Die Welträtsel« (1899) kann Haeckel von ihr sagen (S.72):

Ernst von Sallwürk, »Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte« 1887. Herbartsehe Anschauung: Siehe den Hinweis zu S. 23.

44f. Theodor Vogt, 1835-1908, Philosoph und Pädagoge, Professor in Wien, ab 1882 Leiter des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und Herausgeber dessen Jahrbuchs; Herbartianer und Vertreter einer formalistischen Ästhetik. »Das pädagogische Universitätsseminar«, 1884.

45 Wilhelm Rein, 1847-1929, Pädagoge, seit 1886 Professor in Jena, Lehrerbildner in Weimar und Eisenach. Er stellte der Pädagogik eine doppelte Aufgabe: zum

#SE297-314

einen sollte sie als historische Pädagogik die Bedingungen der Entwicklung der Erziehung betrachten, zum anderen sah er sie als eine von der Ethik und der Psychologie abhängige technologische Wissenschaft; als eine solche systematische Erziehungslehre sollte sie vor allem die Frage nach dem erzieherischen Sollen beantworten. »Pädagogik im Umriss«, 1870.

48 zum Beispiel wenn man Fabeln dem Kinde so beibringt: Vgl. hierzu auch die Seminarbesprechung vom 27. August 1919 in »Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge«, GA 295.

49 »Der Wolf und das Lamm«: Berühmte Fabel, die wohl ursprünglich auf Äsop (620-560 v.Chr.) zurückgeht, jedoch von verschiedenen Dichtern wie Phaedrus, Luther, LaFontaine und Lessing leicht variiert wiedergegeben wird. Die Fabel zeichnet ein Bild dafür, wie der Gerechte mit vorgeschobenen Argumenten vernichtet werden soll: Der Wolf beschuldigt das Lamm mit verschiedensten vorgeschobenen Anklagen, die es alle wahrheitsgemäß widerlegen kann; trotzdem wird es schließlich vom Wolf gefressen.

54 in meinen Schriften finden Sie alle diese Dinge aus dem Fundament heraus entwickelt: z.B. in »Die Geheimwissenschaft im Umriss«, GA 13. - Über das Jüngerwerden der Menschheit spricht Rudolf Steiner u.a. in den Vorträgen vom 19. Mai 1917 in »Mitteleuropa zwischen Ost und West«, GA 174a; vom 5. September 1915 in »Zufall, Notwendigkeit und Vorsehung«, GA 163; vom 13. Mai 1917 in »Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges«, GA 174b, und vom 16. Januar 1920 in »Geistige und soziale Wandlungen in der Menschheits-entwicklung«, GA 196.

66 Als Herr Molt daranging: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

69 mit einem Kursus für unsere Lehrerschaft: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S. 15.

75 Seminarkursus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

76 Uns ist die Erzählung erhalten geblieben von einem der letzten Häuptlinge ... , der eine schöne Rede hielt: Rudolf Steiner entnahm diese Rede dem Buch »Der Occultismus der nordamerikanischen Indianer« von L. Kühlenbeck, Leipzig o.J., Verlag Wilhelm Friedrich. Sie ist die Antwort eines Choctaw Häuptlings -die Choctaws waren ein seßhaftes Volk von Ackerbauern im südöstlichen Teil der heutigen USA - auf die Rede eines Unterhändlers der Vereinigten Staaten. Wörtlich heißt es (S. 8): »Der rote Mann hat keine Bücher, und wenn er seine Meinung mitteilen will, wie sein Vater vor ihm, so spricht er sie aus durch seinen eigenen Mund. Er fürchtet die Schrift. Wenn er selbst spricht, weiß er, was er sagt, der große Geist hört ihn. Schrift ist die Erfindung der Bleichgesichter, sie gebiert

Irrtum und Streit. - Der große Geist spricht - wir hören ihn im Donner, im brausenden Sturm, in der mächtigen Woge - aber schreibt niemals, Brüder!«

- Rudolf Steiner erwähnt diese Rede auch im Vortrag vom 12. Juni 1910 (morgens) in «Die Mission einzelner Volksseelen», GA 121.

83 in einer Stadt hier in der Nachbarschaft: Vermutlich spricht Rudolf Steiner hier von dem Vortrag vom 2. Juni 1919 in Tübingen: «Die sozialen Forderungen der Gegenwart und ihr praktischen Verwirklichungen» (noch unveröffentlicht).

#SE297-315

84 Enrico Caruso, 1873-1921, legendärer Sänger (lyrischer Tenor), der Maßstäbe für kunstvolles Singen verbunden mit darstellerischem Ausdruck setzte. Caruso war die überragende Sängerpersönlichkeit seiner Zeit.

90 unser Freund, Herr Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S. 15

91 den einleitenden seminaristischen Kursus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

92 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), GA 10.

Stufen der übersinnlichen Erkenntnis: Siehe »Die Stufen der höheren Erkenntnis« (1905-1908), GA 12. Ursprünglich waren diese Aufsätze, die die Erkenntnisstufen der Imagination, Inspiration und Intuition behandeln, als »Zwischen-betrachtung« zu den vorherigen Aufsätzen über das Thema »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« gedacht, die demnach weitergeführt werden sollten. Aufgrund anderer Verpflichtungen mußte Rudolf Steiner jedoch die Zeitschrift «Lucifer - Gnosis», in der diese Aufsätze erschienen waren, 1908 einstellen, so daß die Aufsatzreihe nicht mehr zu Ende gebracht wurde. Wie jedoch aus dem vorliegenden und anderen Vorträgen hervorgeht, gehörten für Rudolf Steiner die Aufsätze über die »Stufen der höheren Erkenntnis« unmittelbar zu den Aufsätzen über die Frage »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?«.

Ich habe in diesem Frühling hier schon darauf hingewiesen: Siehe die drei Vorträge über Volkspädagogik (11. und 18. Mai, 1. Juni 1919) in «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», GA 192; über die Lebensepochen insbesondere den Vortrag vom ii. Mai 1919.

97 marxistisch-englisch-sozialistische Denken: Gemeint ist vermutlich «sozialistisches Denken im Sinne von Marx und Engels».

108 im seminaristischen Kursus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

109 die sogenannte Frauenfrage: Siehe hierzu Rudolf Steiners Vortrag vom 17. November 1906 über »Die Frauenfrage«, enthalten in »Die Welträtsel und die Anthroposophie«, GA 54.

110 Iljitsch Wladimir Lenin, eigentlich Uljanow, 1870-1924, Sozialrevolutionär, bedeutendster Theoretiker des dialektischen Materialismus. Aus russischem Bauernadel stammend; Führer der Bolschewisten, wurde im November 1917 (Novemberrevolution) Vorsitzender der Volkskommissare. Gründer der Sowjetunion (1922), deren Regierungschef er bis zu seinem Tode blieb.

Leo Trotzki (Leib Bronstein), 1879-1940, engster Mitarbeiter Lenins, maßgebend für den Aufbau der Sowjetunion als Militärmacht. Wurde 1929 von Stalin verbannt, emigrierte nach Mexiko., wo er 1940 ermordet wurde.

Anatol Wassiljewitsch Lunatscharski« 1875-1933, russischer Schriftsteller und Politiker, Kommissar für Volksbildung in Rußland nach der Oktoberrevolution von 1917-1929; danach Präsident der Akademie der Künste in Moskau.

von B. und ähnlichen Leuten: So in der maschinenchriftlichen Übertragung des Stenogramms. Da das Originalstenogramm nicht vorliegt, ist der Name nicht mehr zu eruieren.

#SE297-316

113 Und wenn ich hier auch seit dem Frühling die drei Organisationen geschildert habe: Von April bis Juli 1919 hielt Rudolf Steiner in Stuttgart und Umgebung zahlreiche Vorträge über die soziale Dreigliederung. Vgl. die Bände «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», GA 192; «Neugestaltung des sozialen Organismus», GA 330; «Betriebsräte und Sozialisierung», GA 331; und «Gedankenfreiheit und soziale Kräfte», GA 333.

an die Stelle der antisozialen Triebe jene sozialen Triebe: Vgl. hierzu die Vorträge vom 6. und 12. Dezember 1918, «Soziale und antisoziale Triebe im Menschen», enthalten in «Die soziale Grundforderung unserer Zeit. In geänderter Zeittage», GA 186.

114 meine sozialen Vorträge: Siehe vor allem die Vorträge über «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», GA 192; «Neugestaltung des sozialen Organismus», GA 330, und «Betriebsräte und Sozialisierung», GA 331. Über «Arbeit als Ware» vgl. insbesondere die Vorträge vom 22. April und 13. Mai 1919 in «Neugestaltung des sozialen Organismus», GA 330, und den Diskussionsabend vom 22. Mai 1919 in «Betriebsräte und Sozialisierung», GA 331.

tn ein er Nachbarstadt dieser Stadt hier sprach ich diesen Satz aus: Es handelt sich wahrscheinlich um den Vortrag vom 2. Juni 1919 in Tübingen mit dem Titel:

«Die sozialen Forderungen der Gegenwart und ihre praktische Verwirklichung»; es existiert keine Nachschrift dieses Vortrages, jedoch ein ausführliches Referat von Hermann Heisler in der «Tübinger Chronik» vom 7. Juni 1919. Tatsächlich findet sich in diesem Leitartikel der Satz «Deshalb muß die Arbeitskraft erlöst werden vom wahren Charaktere; jedoch lassen die weiteren Ausführungen vermuten, daß es sich um einen Druckfehler handelt und das Mißverständnis nicht auf seiten des Autors lag. Da der betreffende Satz auch nicht am Schluß des Artikels steht, ist es nicht ganz sicher, ob dies der von Rudolf Steiner gemeinte Artikel ist. Der oben erwähnte Artikel ist faksimiliert abgedruckt im Heft 103 der Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe».

115 wie die deutsche Valuta mit jedem Tag mehr und mehr zerrinnt: In den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg verfiel die deutsche Währung zusehends, bis im Jahre 1922 ein Höhepunkt erreicht war - man zahlte für einfache tägliche Dinge Billionen - und die Währung neu geordnet wurde.

116 Und diese Devise muß sein:« Suchet das wirklich praktische materielle Lehen ...»: Von Rudolf Steiner liegt keine handschriftliche oder sonstige Fassung dieses Schluß-Leitsatzes vor, auch befindet sich im Archiv der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung kein Original des Stenogramms von Frau Hummel, nur eine maschinenschriftliche Nachschrift. Jedoch gibt es im Archiv eine Fassung des Spruches in der Handschrift von Marie Steiner mit dem Datum Stuttgart, 23. September 1919, die in mehreren Punkten von der von Frau Hummel überlieferten abweicht. Die Herausgeber haben sich dafür entschieden, im Text die Fassung zu nehmen, die sich auch in «Wahrpruchwo.rte», GA 40, und in «Ritualtcxte», GA 269, findet. Diese entspricht im wesentlichen derjenigen von Frau Hummel, nur heißt es bei Hummel in Zeile 11 «entwickelt» statt «entwikkele» (ebenso. bei Marie Steiner), in Zeile 15 «geoffenbart» statt «offenbart» und in Zeile 19 «der von den besten Sehnsuchten in den tiefsten Untergründen» statt «der von den Besten in den tiefsten Untergründen». Die Unterschiede zwischen

#SE297-317

der Fassung von Frau Hummel und derjenigen von Marie Steiner sind gravierender. Für die Ausgabe «Wahrspruchworte. Richtspruchworte» (Dornach 1953) hatten sich die Herausgeber für die Fassung Marie Steiners entschieden. Somit sind beide Varianten schon einmal veröffentlicht worden. Zur Übersicht sind im folgenden die Zeilen, in denen die beiden Fassungen voneinander abweichen, einander gegenübergestellt (1. Zeile: Hummel; 2. Zeile: Marie Steiner):

1 Suchet das wirklich praktische materielle Leben

Suchet das wirkliche, praktische materielle Leben

4 Aber suchet ihn nicht in übersinnlicher Wollust, aus übersinnlichem Egoismus Aber nicht in übersinnlicher Wollust, aus übersinnlichem Egoismus

13 Die Materie, die von uns bearbeitet wird, bis zu ihrer Offenbarung bis zu ihrer Offenbarung

14 Durch die sie den Geist aus sich selber heraustreibt Ohne die sie den Geist am Leibe selbst heraustreibt

16 Der Geist, der von uns an die Materie herangetrieben wird Der Geist, der von uns in die Materie hineingehoben wird

18 welches die Menschheit zum wirklichen Fortschritt bringen kann Welches die Menschheit zum wirklichen Fortschritte bringen kann

19 Zu demjenigen Fortschritt, der von den besten Sehnsuchten Zu demjenigen Fortschritte, der von den Besten

116 «Geist ist niemals ohne Materie, Materie niemals ohne Geist»: Vgl. hierzu Rudolf Steiners Ausführungen im Giordano-Bruno-Bund, abgedruckt in «Beiträge zur Rudolf Steiners Gesamtausgabe», Heft 79/80.

118 daß da eine merkantilistische Schule, eine physiokratische Schule und so weiter ezistiert haben: Während die Merkantilisten im absolutistischen Frankreich des 18. Jahrhunderts die Erreichung eines allgemeinen Wohlstandes durch die staatliche Lenkung und Förderung von Industrie und Handel anstrebten, sahen die Physiokraten in der Landwirtschaft die Hauptquelle der Produktion und des Reichtums.

Adam Smith, 1723-1790, britischer Philosoph und Volkswirtschaftler. Gilt als Begründer der «klassischen Nationalökonomie». Er hat als erster die individualistischen und liberalen Wirtschaftstheorien des 18. Jahrhunderts geschlossen zur Darstellung gebracht. Hauptwerk: «An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations» (1776), 4 Bde., deutsch von Max Stirner 1846/47.

119 François Marie Charles Fourier, 1772-1837, französischer Sozialreformer, arbeitete u.a. ein soziales System aus, in dem durch die Produktivassoziation Landwirtschaft und Industrie verbunden und jeder Zwischenhandel ausgeschaltet werden sollte. - Glaude Henry de Saint-Simon, 1760-1825, wird auch als »religiöser Sozialist« bezeichnet; Hauptwerke: «Catéchisme des industrielse (1823), »Nouveau Christianisme« (1825). - Louis Blanc, 1811-1882, Historiker und Politiker, propagierte den genossenschaftlichen Zusammenschluß der Arbeiter gleicher Berufsgruppen zu gemeinschaftlicher Erzeugung («soziale Werkstatt»).

- Über die «utopischen Sozialisten» vgl. die Vorträge vom 3. Februar 1919 in

#SE297-318

«Die soziale Frage», GA 328, vom 30. Juli 1919 in »Neugestaltung des sozialen Organismus«, GA 330, und vom 24. Oktober 1919 in »Soziale Zukunft«, GA 332a.

132 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904/05), GA 10; «Die

Geheimwissenschaft im Umriß» (1910), GA 13, siehe dort das Kapitel «Die

Erkenntnis der höheren Welten«, S. 299ff. Über die drei Stufen höherer

Erkenntnisse siehe auch die Aufsätze über «Die Stufen höherer Erkenntnis»,

GA 12, die ursprünglich als Zwischenbetrachtung zu »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» geplant waren.

137 Nikolaus Kopernikus, 1473-1543, Humanist, Mathematiker, Astronom, Arzt, Jurist. Begründer der neuzeitlichen Astronomie.

Galileo Galilei, 1564-1642, unter anderem Entdecker der Pendel- und zahlreicher astronomischer Gesetze.

139 Oskar Hertwig, 1849-1922, Anat.m und Biologe. Nach einer zehnjährigen Professur in Jena leitete er ab 1888 das anat.misch-biologische Institut in Berlin.

Rudolf Steiner verweist in Schriften und Vorträgen immer wieder auf die Werke

Hertwigs, in denen er sich gegen Darwins Entwicklungstheorie wendet. «Das

Werden der Organismen. Eine Widerlegung von Darwins Zufallstheorie», Jena

1916;« Zur Abwehr des ethischen, des sozialen, des politischen Darwinismus»,

Jena 1918. Zu diesen beiden Büchern Hertwigs vgl. auch die Vorträge Rudolf

Steiners vom 15. April 1918 in «Das Ewige in der Menschenseele», GA 67; vOm

23. April 1918 in »Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges«, GA

174b; vom 30. Juni 1918 in «Der Tod als Lebenswandlung», GA 182; und vom

9. April 1919 in «Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine

soziale Neugestaltung», GA 329. Im letztgenannten Band findet sich in den

Hinweisen (zu S. 161), ein konkretes Beispiel für das hier Angesprochene.

144 Bei meinem letzten Vortrage, den ich hier in Basel über die soziale Frage halten durfte: Es handelt sich um den Vortrag vOm 9. April 1919, abgedruckt im Band «Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung», GA 323.

145 Pjotr Alexejewusch Kropotkin, 1842-1921, russischer Revolutionär und Anarchist, bedeutender Geograph. Er setzte Darwins «Kampf ums Dasein» das Prinzip der «gegenseitigen Hilfe» («Gegenseitige Hilfe in der Entwicklung», 1902) entgegen. Kro.po.tkin lebte während des Ersten Weltkrieges in London.

ein Brief Kropotkins an Georg Brandes: Max Nettlau erwähnt in seinem Werk «Anarchisten und Syndikalisten» (Topos Verlag Vaduz 1984), Teil I, S. 300, folgendes: «P. Kropotkin schrieb 1898 einen Brief an Georg Brandes, den das Tagblatt Politiken (Kopenhagen) veröffentlichte ... « Dieser Brief stand in Zusammenhang mit der Ermordung der Kaiserin Elisabeth von Österreich durch Luigi Luccheni am 10. September 1898 in Genf, die die anarchistische Welt in zwei Teile (Gewaltbefürworter und Gewaltgegner) spaltete. - Es ist freilich sehr fraglich, ob Rudolf Steiner sich hier (im Jahre 1919!) auf diesen Brief bezieht, jedoch ist kein weiterer Brief von Kro.po.tkin an Brandes bekannt.

Georg Brandes, 1842-1927, eigentlich Morris Co.hen, dänischer Kritiker, Literaturhistoriker und Biograph, lebte lange Zeit in Deutschland; Vertreter einer

#SE297-319

aufklärerischen positivistischen Weltanschauung; Wegbereiter der realistischen skandinavischen Literatur (Ibsen, Hamsun).

145 Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

146 das Anschauen des Geistes auf die Weise, wie es zum Beispiel im Spiritismus oder in falschen mystischen Richtungen gepflogen wird: Manfred Kyber schildert in seinem Buche «Einführung in den Okkultismus» (Stuttgart 1923) im Kapitel «Spiritismus, Hypnose ...» den Unterschied zwischen Spiritismus und Hellsehen folgendermaßen: «Sie müssen sich den Unterschied zwischen Spiritismus und Hellsehen ungefähr so vorstellen: Sie befinden sich im Erdgeschoß und wollen nun die Gewißheit erlangen, daß es im ersten Stockwerk ebenfalls ein Zimmer gibt und daß dieses Zimmer bewohnt und ähnlich geartet ist. Sie können nun eine Leiter aufstellen und ein kleines Loch in die Decke schlagen; durch dieses Loch strecken Sie die Hand hindurch und holen irgend einen Gegenstand herunter, der Ihnen - tatsächlich - den Beweis der Existenz und der Bewohntheit des ersten Stockes gibt, aus dem aber Folgerungen auf die Bewohner zu ziehen mehr als fragwürdig und riskant sein wird. Das ist der Vorgang beim Spiritismus und seinen verwandten Erscheinungen. Sie können nun andererseits, wenn Ihre Kraft und Geschicklichkeit ausreicht, das Loch in der Decke so vergrößern, daß Sie den Kopf hindurchstecken und sich selbst wenigstens zum Teil in das erste Stockwerk hineinversetzen. Ein weiteres persönliches Hinaufklettern in noch weitere Stockwerke würde ungefähr dem Vorgang entsprechen, der bei höherer Entwicklung des Menschen ins Geistige hinein stattfindet. Aber auch das erste Hineinschauen in das erste Stockwerk ist immer schon unendlich viel sicherer und Folgerungen und Wahrnehmungen zugänglicher, als das Herabzerrn eines beliebigen Gegenstandes nach unten. Der zweite Vorgang wäre nun dem Hellsehen ähnlich, das in die geistige Welt hinaufgeht, sich zu ihr emporentwickelt. Der Spiritismus ist also die niedrigste Wahrnehmungsmöglichkeit einer übersinnlichen Welt und damit ihre irrtümlichste.» - Vgl. zu diesem Thema auch Rudolf Steiners Vorträge «Das Initiatenbewußtsein. Die wahren und die falschen Wege der geistigen Forschung», GA 243.

148 «Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriß dargestellt» (1914), GA 18.

wie ich versucht habe< das Wesen der Künste zu deuten: Siehe - neben den speziellen Vorträgen zu den einzelnen Künsten - z. B. den Vortrag vom 28. Oktober 1909 «Das Wesen der Künste» in «Kunst und Kunsterkenntnis», GA 271, oder die Bände »Kunst im Lichte der Mysterienweisheit«, GA 275, und «Das Künstlerische in seiner Weltmission», GA 276.

149 expressionistische Kunstprodukte: Der Expressionismus entstand zunächst aus einer Opposition gegen überkommene Traditionen, von denen sich die Künstler in den ersten beiden Jahrzehnten des Jahrhunderts nicht mehr getragen fühlten und von denen sie sich demonstrativ abwanden. Dem seelischen Erleben selbst sollte Ausdruck gegeben werden. Die Bildmittel - Farbe und Form - erhielten eigenständigen Ausdruckswert. Die äußerlich gegebenen Formen und/oder Farben wurden umgebildet, verzerrt oder ganz aufgelöst. Wegbereiter waren Maler wie Cezanne, Gauguin, van Gogh, Munch, Hodler. In Deutschland entstanden Künstlervereinigungen wie die «Brücke» (Kirchner, Schmidt-Rottluff u.a.) oder

#SE297-320

der «Blaue Reiter» (Kandinsky, Marc, Macke u.a.). In der Bildhauerkunst wirkten in diese Richtung vor allem Barlach und Lehmbruck. - Die expressionistische Dichtung mit ihrer Suche nach dem Wesenhaften der Dinge und nach dem «neuen», friedfertigen und brüderlichen Menschen hatte vor allem in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg ihre Blüte (Werfel, Lasker-Schüler, Benn, Stramm, Schwitters u.a.).

150 Raffael Santi, 1483-1520, italienischer Renaissanceemaler. - Über Raffael vgl. auch den Vortrag vom 30. Januar 1913 in «Ergebnisse der Geistesforschung», GA 62; eine chronologische Übersicht über Vorträge Rudolf Steiners, in denen sich Ausführungen über Raffael und sein Werk befinden, ist publiziert in der Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe» Heft 82, Dornach Weihnachten 1983.

151 Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781, «Die Erziehung des Menschengeschlechts», Berlin 1780.

in dem Dornacher Bau äußerlich künstlerisch zur Anschauung zu bringen:

Vgl. hierzu die Vorträge «Wege zu einem neuen Baustil», GA 286.

Emil Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

den pädagogischen Kurs für die Lehrerschaft: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

154 In einer süddeutschen Stadt ... habe ich vor vielen Jahren einen Vortrag gehalten: Es handelt sich um den Vortrag vom 21. November 1905, «Die Weisheitslehren des Christentums im Lichte der Theosophie», in Colmar, von dem keine Nachschrift erhalten ist. - Über die Begegnung mit den beiden Geistlichen berichtet Rudolf Steiner auch im Vortrag vom 1. Februar 1906 in Berlin im Band »Die Welträtsel und die Anthroposophie«, GA 54.

157 dem pädagogischen Wirken, dem ja Ihre Tätigkeit gewidmet ist: Vgl. die obigen Hinweise »Zu dieser Ausgabe»

159 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904/05); »Geheimwissenschaft im Umriß» (1910), GA 13, Kap. «Die Erkenntnis der höheren Welten (Von der Einweihung oder Initiation)».

160 Ich habe neulich auch hier in einem öffentlichen Vortrag ein Bild gebraucht: Im Vortrag vom 20. Oktober 1919 über «Geisteswissenschaft und die Bedingungen der Kultur in Gegenwart und Zukunft», enthalten im Band «Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung», GA 329.

161 Theodor Vogt: Siehe den Hinweis zu S. 44f. und den Vortrag vom Abend des

31. August 1919.

Wilhelm Rein: Siehe den Hinweis zu S. 45 und den Vortrag vom Abend des 31. August 1919, in dem Rudolf Steiner ebenfalls auf Vogt und Rein zu sprechen kommt.

162 über deren Entwicklung sie in meinen Büchern Näheres nachlesen können: Siehe den Hinweis zu S. 54.

#SE297-321

162 im Sinne der Goetheschen Metamorphosenlehre: Siehe J.W. von Goethe «Zur Morphologie 1: Die Metamorphose der Pflanzen» (1817) in Band I von Goethes »Naturwissenschaftlichen Schriften«, herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner in Kürschners «Deutsche National-Literatur» 5 Bde (1883/97)

Nachdruck Dornach 1975, GA 1a-e. , . - ,

167 Emil Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

Seminar-Kursus ... für die Lehrerschaft: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

172 Jean Paul sagt einmal so schön: Jean Paul, 1763-1825, eigentlich Johann Paul Friedrich Richter, tätig als Hauslehrer und Schulleiter, berühmt geworden als Erzähler und Humorist aber auch als Pädagoge und Ästhetiker. Das Erwachen des Selbstbewußtseins schildert er in der zweiten der drei Vorlesungen über

Leben («Aus Jean Paul's Leben» in »Jean Paul's sammtliche Werke B 1 1862, 34. Bd.). Wörtlich lautet die Stelle Nie vergeß' ich die noch keinem Menschen erzählte Erscheinung in mir, wo ich bei der Geburt meines Selbstes stand, von der ich Ort und Zeit anzugeben weiß An einem Vormittag stand ich als ein sehr junges Kind unter der Hausthüre und sah nach links nach der Holzlege, als auf einmal das innere Gesicht, ich bin ein Ich, wie ein Blitzstrahl vom Himmel vor mich fuhr, und seitdem leuchtend stehen blieb da hatte mein Ich zum erstenmale sich selber gesehen und auf ewig Tauschungen d. E

nerns sind hier schwerlich gedenkbar, da kein fremdes Erzählen sich in eine bios im verhangen Allerheiligsten des Menschen vorgefallne Begebenheit d. e Neuheit allein so alltäglichen Nebenumständen das Bleiben gegeben, mit Zusätzen mengen konnte (5 26) Rudolf Steiner erwähnt dieses Erlebnis sehr oft Siehe vor allem die Aufsätze Von der Aura des Menschen» und »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» b. . . . f

, in »Lucifer

Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Benehnte aus L. z. f. e und »Lucifer-Gnosis' 1903 1908», GA 34 enthalte

179 Jean Paul bemerkte das auch und sprach es geistreich aus D. e. erwah. te Stelle

findet sich in »Levana oder Erziehlehre» (1807), 6 Bruchstück 4. Kap., § 123

und lautet im Original »Die Frucht rechter Erziehung der ersten drei Jah. (ei

höheres Triennium als das akademische) konnt ihr nicht unter dem Sae. e. t

. . . aber nach einigen Jahren wird euch der hervorkeimende Reichtum b

raschen und belohn

182 Ferdinand Hodler, 1853 1918, schweizerischer Maler Seine Werke bewegen sich zwischen Realismus, Symbolismus' und Jugendstil Seine ausdrucksstarken Figurengestaltungen wiesen auf den Expressionismus voraus und regten ihn an

184 Herbart-Zillersche Schule Tuiskon Ziller, 1817 1882, Professor und Leiter des pädagogischen Seminars' in Leipzig, begründete die Herbart-Zillersche Schule Er forderte eine »Konzentration des Unterrichts» um die gesinnungsbildenden Fächer und gestaltete die »formalen Stufen» für die Unterrichtslektion (Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode) aus'. Werke: »Einleitung in die allgemeine Pädagogik«, Langensalza 1901; »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht«, Leipzig 1884; »Allgemeine philosophische Ethik«, Langensalza 1886.

184 Theodor Vogt: Siehe Hinweis zu S. 44f

#SE297-322

187 Goethe hat einst gesagt: Wohl sinngemäße Wiedergabe eines' Aus'spruches' Goethes', den J.P. Eckermann aus' dem Ges'präch vom 17 Januar 1827 berichtet:

»Wenn auch die Welt im ganzen vo.rschreitet, die Jugend muß doch immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« (»Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens«, Weimar 1835)

daß wir hier in Basel eine pädagogische Arbeitsgemeinschaft bilden könnten. Tatsächlich bildete sich nach dies'em Vortrag eine Gruppe von etwa 60 Lehrern, die Rudolf Steiner zu einer Vo.rtrags'reihe einluden. Von seiten des' Basler Erziehungs'departements wurde die Aula des' De Wette-Schulhauses in Bas'el zur Verfügung gestellt. So konnte, nachdem eine entsprechende Einladung an die gesamte Lehrerschaft Basels und Umgebung ergangen war, die sich über vierzehn Tage bzw. Abende hinziehende Vo.rtragsreihe mit dem Titel »Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst« am 20. April beginnen und am 11. Mai 1920 abschließen. - Der Vo.rtragszyklus ist unter dem gleichen Titel in der Gesamtausgabe erschienen (GA 301).

188 Herbart. Siehe den Hinweis zu S. 23.

192 Nikolaus Kopernikus: Vgl. Hinweis' zu S. 137.

Gio.rdano Bruno, 1548-1600, italienischer Philosoph; leidenschaftlicher Gegnei der aristotelischen Lehren. Er vollendete die kopernikanische Revolution, indem er den festen Fixsternhimmel verwarf und damit den Blick ins' Unendliche eröffnete. 1600 in Rom als Ketzer verbrannt.

193 Metamorphosengesetz von Goethe: Vgl. Hinweis zu S. 162.

195 daß er den Weltkrieg schon im Frühling 1914 vorausgesagt habe: Dies bezieht sich wahrscheinlich auf den Vortrag vom 14. April 1914 in Wien (enthalten im Band »Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt«, GA 153). Dort führt Rudolf Steiner aus, wie die derzeitigen Produktions-verhältnisse eine Art Kulturkarzinom erzeugen, das schlimmste Folgen befürchten läßt. - An einer der vorliegenden ähnlichen Stelle, in einem Vortrag vom 14. Oktober 1919 im Band »Die Befreiung des Menschenwesens' als Grundlage für eine soziale Neugestaltung«, GA 329, formulierte es Rudolf Steiner rückblickend so.: »Ich mußte im Frühfrühling 1914 in Wien es aussprechen, daß dem, der vom geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkte aus die Entwicklung der modernen Menschheit anschaut, vorschwebt, wie die moderne soziale Entwicklung einer Krankheit, einer Art Geschwürbildung gleiche, die in der nächsten Zeit in einer furchtbaren Weise würde zum Ausbruche kommen können.«

196 Wehrstand, Lehrstand< Nährstand: Die Formulierung »Nährstand, Wehrstand, Lehrstand« stammt von Erasmus Alberus (1500-1553) und findet sich ähnlich auch bei Luther. Sie faßt das von Plato. in der »Politeia« über die Stände Gesagte zusammen; so. im »phönikanischen Mythos«, wonach Gott den Herrschenden (Weisen) bei der Geburt Gold, ihren Beihelfern, den Wächtern, Silber, den Bauern und Handwerkern aber Eisen und Erz beigemischt habe (»Politeis«, II. Buch, S. 414ff.). Siehe hierzu auch Vincenz Knauer, »Die Hauptprobleme der Philosophie«, Wien und Leipzig 1892 (dieses Buch befindet sich in der Bibliothek Rudolf Steiners). Dort heißt es in den Vorlesungen über Plato (S. 124):

»Wie sich das Seelische im einzelnen Menschen in das Vernünftige, Iraseible und

#SE297-323

Concupiscible gliedert, s'o finden sich im Staate drei Stände, die wir einer uns geläufigen Redeweise ganz entsprechend als Lehr-, Nähr- und Wehrstand bezeichnen können.«

197 Heinrich Spitta, »1849, Philos'ophieprofes's'or in Tübingen. Werke: »Die Schlaf-und Traumzustände der mens'chlichen Seele«, Tübingen 1878; »Einleitung in die Psychologie als' Wissenschaft«, 1886.

199 Einer unserer englischen Freunde: Vermutlich handelt es sieh um den dänischen, in England lebenden Baron Arild von Rosenkrantz (1870-1964), dessen Initiative der »Summer Art Course« im August 1921 zu verdanken ist, der ursprünglich schon für den August 1920 geplant war. Dieser Kurs' ist wohl in dem Artikel vom 16. Juli 1920 gemeint, wenn von einem »zehntägigen Besuch, der im August stattfinden soll« die Rede ist.

200 Betrerkungen und Kommentare: Im englischen Original (»The Architeet«, Nr.

34/1920) heißt es:

»Notes and Comments: A Co.llege für Spiritual Science. - A College für Spiritual Science has been erected under the name of the <goetheanum< at="" dornach="" basle="" switzerland="" and="" the="" building="" itself="" illustrates="" a="" new="" ennepeption="" of="" art="" which="" has="" been="" initiated="" by="" dr="" rudolf="" steiner="" it="" is="" proposed="" to="" organize="" visit="" basle="" see="" it="" steiner="" promised="" personally="" instruet="" party="" during="" ten="" days="" is="" take="" place="" in="" august="" allowing="" for="" fo.ur="" days="" spent="" travelling="" this="" will="" allow="" nearly="" s'ix="" days="" should="" be="" able="" recover="" from="" first="" s'hock="" caus'ed="" appearance="" steiner's="" eration="" order="" that="" no="" one="" who="" go="" s'ould="" miss="" what="" we="" anticipate="" an="" interesting="" experience="" give="" illustration="" they="" end="" their="" pilgrimage="" if="" any="" our="" readers="" hope="" us="" benefit="" impressions="" on="" return.»

unser Herbstkurs, der am 26. September eröffnet werden soll: Der sogenannte »Erste anthroposophische Hochschulkurs« (26. September-16. Oktober 1920), welcher mit etwa 100 Vorträgen zu den verschiedensten Wissenschafts- und Lebensbereichen und zahlreichen künstlerischen Veranstaltungen die Arbeit im Ersten Goetheanum eröffnete. Siehe dazu vor allem die Vorträge »Grenzen der Naturkenntnis«, GA 322; »Die Kunst der Deklamation« in »Die Kunst der Rezitation und Deklamation«, GA 281, und »Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft. Zur Therapie und Hygiene«, GA 314.

Im Frühling wurde ja hier schon in einem engeren Kurse dargestellt: Es handelt sich um die zwanzig Vorträge für Ärzte und Medizinstudierende, die in Dornach vom 21. März bis zum 9. April 1920 gehalten wurden und in dem Band »Geisteswissenschaft und Medizin«, GA 312, versammelt sind.

davon soll ja die äußere Formung des Baues selbst Zeugnis ablegen: Vgl. dazu die in dem Band »Wege zu einem neuen Baustil«, GA 286, versammelten Vorträge Rudolf Steiners.

201 Diese Freie Waldorfschule in Stuttgart ist eine Schöpfung von Emil Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis' zu S.15.

218 nach dem Prinzip der Goetheschen Metamorphosenlehre: Vergleiche den entsprechenden Hinweis zu S. 162.

#SE297-324

219 Man kann es auch begleiten: Dieser nicht ganz verständliche Satz fand sich so in der Klartextübertragung von Frau Hummel. Auch das Heranziehen des Originalstenogramms ergab keine befriedigende Lösung, da die beiden Worte zwischen »was . . . ausdrückt« unleserlich sind.

222 Temperamente: Vgl. hierzu auch den Vortrag vom 4. März 1909 »Das Geheimnis der menschlichen Temperamente«, in »Wo und wie findet man den Geist?«, GA 57; viele Hinweise zu den Temperamenten finden sich in den pädagogischen Vorträgen, insbesondere in dem Band »Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge«, GA 295.

225 »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft« (1907) in »Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften »Lucifer« und

227 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), GA 10.

230 von dem eigentlich Jean Paul sagt: Siehe hierzu den Hinweis zu S. 172.

231 die von Herrn Meyer in seinem Referat so schön angestellten Betrachtungen:

Rudolf Meyer, 1877-1947, von Rudolf Steiner 1919 zum Leiter des Berliner Zweiges bestimmt. 1925 zog er sich von der öffentlichen Wirksamkeit innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft zurück, gründete dann aber 1946 das »Studienhaus Hammerberge in Uchte bei Bremen«. Seine drei Vorträge beim ersten Hochschulkurs über »Johann Friedrich Herbart's Lehre vom Menschen und dessen Erziehung vom Standpunkte der Anthroposophie« sind abgedruckt im dritten Band »Kultur und Erziehung«, Der Kommende Tag A.G./Verlag, Stuttgart 1921, S. 113ff.

Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827, führte zunächst in der Schweiz (auf dem Neuenhof) eine Armenanstalt für Kinder, die er in Verbindung von Land- und gewerblicher Arbeit unterwies und erzog. Ab 1780 schriftstellerisch tätig; er wandte sich in seinen kulturkritischen Schriften gegen die unmenschlichen Verhältnisse seiner Zeit. 1798 bemühte er sich um durch Kriegswirren verwaiste Kinder in Stans. Ab 1799 war er pädagogisch tätig in Burgdorf, ab 1805 in Yverdon. Mit seiner dortigen Arbeit wurde er weltweit bekannt. Insbesondere bemühte er sich um die Verbindung von Schule, Lehrerbildung, Pensionsanstalt und Waisenhaus. Mit seinen pädagogischen Schriften hat er das Schulwesen maßgebend beeinflusst. Werkauswahl: »Abendstunde eines Einsiedlers« (1870), »Lienhard und Gertrud« (1781-87), »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes« (1797), »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1801).

Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814, Philosoph des deutschen Idealismus; zunächst Professor an der Universität in Jena, dann, da er dort infolge eines scheinbar gegen die Religion gerichteten Artikels entlassen wurde, in Berlin. - Zu dem vorliegenden pädagogischen Zusammenhang siehe insbesondere den Vortrag Rudolf Steiners vom 8. Januar 1917 in »Zeitgeschichtliche Betrachtungen. Das Karma der Unwahrhaftigkeit - Zweiter Teil«, GA 174, in dem Rudolf Steiner über Fichtes »Reden an die deutsche Nation« (Berlin 1808) als Aufruf zur Selbsterziehung spricht.

#SE297-325

233 Herbart: Siehe den Hinweis zu S. 23.

234 Schillers »Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen«: Friedrich Schiller, 1759-1805, »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen« (1795). Über das Folgende siehe insbesondere den 12.-18. Brief.

235 Franz Brentano, 1838-1917, ein Neffe Clemens Brentanos, katholischer Theologe und Professor für Philosophie und Psychologie in Würzburg, bis er 1873 aufgrund des Infallibilitätsdogmas aus der Kirche austrat und seine Professur niederlegte. Ab 1874 wirkte er als Professor und später als Privatdozent in Wien. Rudolf Steiner widmete ihm 1917 in der Schrift »Von Seelenrätseln«, GA 21, einen Nachruf. Siehe auch die Aufsätze über ihn in »Methodische Grundlagen der Anthroposophie«, GA 30, S. 526ff., in »Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart«, GA 36, S. 153ff. und S. 158ff., und den Vortrag vom 12. Dezember 1911 in »Anthroposophie - Psychosophie - Pneumatosophie«, GA 115. Werke: »Die Psychologie des Aristoteles« (Mainz 1867); »Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis« (Leipzig 1889).

Robert Zimmermann, 1824-1898, Ästhetiker und Philosoph. Von 1861-1895

Professor der Philosophie an der Wiener Universität. Einer der bedeutendsten Vertreter der Herbart'schen Schule. Die »Philosophische Propädeutik« erschien 1852. Außerdem erschien von Zimmermann eine »Anthroposophie im Umriß.

Entwurf eines Systems idealer Weltansicht auf monistischer Grundlage«, Wien 1882.

238 Hermann Rollett, 1819-1904, österreichischer Dichter, wegen seiner politischen Gesinnung in den 1840er Jahren verfolgt, 1851-54 in der Schweiz, ab 1876 Archivar in seiner Vaterstadt Baden bei Wien. Er veröffentlichte Gedichtsammlungen, kunsthistorische (z. B. »Die Goethe-Bildnisse biographisch-kunstgeschichtlich dargestellt«, 1883) und geschichtliche Schriften.

239 der Mensch nur noch als Kopfrugel fortrollen werde: Dieselbe Anekdote erzählt Rudolf Steiner auch im Vortrag vom 13. Oktober 1922, enthalten in »Geistige Wirkenkräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs«, GA 217; er erwähnt, daß er in seinen jungen Jahren mit Schröer zusammen Rollett einen Besuch abgestattet habe, wobei Rollett über seine »heillose Kulturangst« gesprochen habe und in diesem Zusammenhang auf seine Zukunftsvis'io.n der »rollenden Kopfkugeln« zu sprechen gekommen sei.

240 Im Herbst dieses Jahres . . . haben wir . . . Hochsechskurse abgehalten: Siehe den Hinweis zu S. 202.

241 ein Lizentiat der Theologie: Kurt Leese, Lic. theol. »Moderne Theosophie. Ein Beitrag zum Verständnis der geistigen Strömungen der Gegenwart«, Berlin 1920. In diesem Buch heißt es auf S. 58: »Derartige Bravourstücke verwickelter Distinktionen, die von vornherein im ideellen Dienst eines vorgefaßten Schemas stehen, machen die Lektüre der Steinerschen Schriften nicht nur zu einer schwierigen, sondern auch zu einer ärgerlichen und unleidlichen.« Vgl. dazu auch die Vorträge vom 12. und 26. Dezember 1920 im Band »Die Brücke zwischen der Weltgeistigkeit und dem Physischen des Menschen«, GA 202.

243 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), GA 10; »Die Geheimwissenschaft im Umriß« (1910), GA 13. Siehe auch den Hinweis zu S. 54.

#SE297-326

244 was ich in meinem Buche »Von Seelenrätself« genannt habe das Schauungsvermögen des Menschen: »Von Seelenrätself« (1917), GA 21.

246 was Goethe so geistvoll ausgebildet hat in dem Kapitel »Sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe«: Siehe Band III »Zur Farbenlehre«, Sechste Abteilung, S. 289, GA 1c, in »Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften«, 5 Bände, herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner in Kürschners »Deutsche National-Litteratur« (1884-97), Nachdruck Dornach 1975.

Was sonst Grenze des Erkennens genannt wird und was vielfach gerade von Forschern der Gegenwart als unübersteiglich bezeichnet wird: Zum Beispiel der von Rudolf Steiner oft genannte Du Bois' Reymond, 1818-1896, deutscher Physiologe, Professor in Berlin und ab 1867 ständiger Sekretär der Berliner Akademie der Wissenschaften in seiner Rede »Über die Grenzen des Naturerkennens« (gehalten am 14. August 1872; Leipzig 1872). Dort heißt es (S. 12f.): »Nie werden wir besser als heute wissen, was, wie Paul Erman zu sagen pflegte, <hier> ignoramus<="" auszusprechen.="" im="" rückblick="" durchlaufene="" siegreiche="" bahn,="" trägt="" ihn="" dabei="" stille="" bewußtsein,="" daß,="" er="" jetzt="" weiß,="" wenigstens="" unter="" umständen="" wissen="" könnte,="" dereinst="" viel-leicht="" wird.="" aber,="" was="" kraft="" seien,="" wie="" sie="" denken="" vermögen,="" muß="" ein="" für="" allemal="" viel="" schwerer="" abzugeben="" wahrspruch="" sich="" entschließen=""> ignorabimus!<=""

248 im Frühling dieses Jahres einen Kursus . . . für Ärzte und Medizinstudierende:

Siehe den entsprechenden Hinweis zu S. 200.

das »Futurum« in Dornach: Die »Futurum A.G.« war eine ökonomische Gesellschaft mit Sitz in Dornach von 1920 bis 1924 bzw. 1927 zur internationalen Förderung wirtschaftlicher und geistiger Werte. Sie wurde am 16. Juni 1920 als assoziatives Unternehmen im Sinne der sozialen Dreigliederung begründet, beruhend auf den im November 1919/Februar 1920 von Rudolf Steiner ausgearbeiteten »Leitsätze für eine zu gründende Unternehmung« (siehe GA 24). Die Zielsetzung war »die Gründung eines bankähnlichen Instituts, das in seinen finanziellen Maßnahmen wirtschaftlichen und geistigen Unternehmungen dient, die im Sinne der anthro.po.so.phisch orientierten Weltanschauung sowohl nach ihren Zielen wie nach ihrer Haltung orientiert sind«. Bis März 1922 war Rudolf Steiner Präsident des Verwaltungsrates, bis er auf Betreiben eines Kreises um Willy Storrer und Willy Stokar abgewählt wurde; sie wollten ihn von der Last der Verantwortung befreien. Das Unternehmen konnte sich infolge innerer Schwierigkeiten und der allgemeinen Wirtschaftskrise nicht behaupten und mußte 1924 liquidiert werden: es fusionierte mit der »Internationalen Laboratorien A.G.« (heute »Weleda A.G.«).

#SE297-327

251 »Von Seelenrätself« (1917), GA 21; dort insbesondere das' Unterkapitel »6. Die physischen und die geistigen Abhängigkeiten der Menschen-Wesenheit« des Kapitels' »IV. Skizzenhafte Erweiterungen des Inhaltes dieser Schrift«

252 wenn unser AtmungsrythmMs zum Beispiel auf dem Umwege durch das Gehirnwasser anstößt an unser Nervensystem: Siehe dazu unter anderem auch die Vorträge vom 15. Januar 1914 in »Zeitgeschichtliche Betrachtungen. Das Karma der Unwahrhaftigkeit. Zweiter Teil«, GA 174; vom 6. Mai und vom 1. Juni 1918 in »Kunst und Kunst'erkentnis«, GA 271, und vom 21. August 1919 in »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik«, GA 293

254 PierreJosephb Proudbon, 1809-1865, französischer Sozialist. Der gelernte Schriftsetzer gab 1840/41 die Schrift »Qu'es-t-ce que la propriété?« (Besaneon 1840/41; deutsch Bern 1844) heraus, in der er behauptete: »Eigentum ist Diebstahl!« - Im Jahre 1848 wurde er in die Nationalversammlung gewählt. 1849 gründete er eine nur für kurze Zeit bestehende Bank, durch die er Kredit ohne Zins mit Hilfe von Kreditscheinen auf Gegenseitigkeit organisieren wollte. 1858 wurde er aufgrund seiner Schrift »De la justice dans la Révolution et dans l'Eglise« zu drei Jahren Gefängnis verurteilt (auf diesen Prozeß bezieht sich Rudolf Steiner wahrscheinlich), floh nach Brüssel und kehrte erst 1862 nach Paris' zurück. Er gilt auch als' Begründer der anarchistischen Bewegung, da er den Staat durch freiwillige Organisationen von Gruppen und Verbänden ersetzen wollte. - Über die sogenannten »utopischen Sozialisten« siehe auch den Hinweis zu S. 119.

257 Die Waldorfschule besteht seit mehr als einem Jahr in Stuttgart: Siehe den Hinweis zu S.15 (Emil Molt).

268 »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft« (1907) in »Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften <Luzifer> und="" <="" 1903-1908,="" ga="" 34.="" auch="" als="" einzelausgabe="" erhältlich.

271 wenn in gewissen Gegenden des Orientes die Legende lebt, daß der Buddha bei seinem Tod auf den Mond versetzt worden ist und da in der Gestalt eines Hasen auf uns herunterzuschaut: Siehe »Die Erzählung von dem Hasen« (Nr.316) in »Jatakam. Das Buch der Erzählungen aus' früheren Existenzen Buddhas«, Dritter Band, übersetzt von Julius Dutoit, Leipzig 1911. - In dieser Erzählung stellt der Gott Sakka den in einem Hasen verkörperten Buddha auf die Probe, indem er Nahrung von ihm fordert. Der Hase ist bereit, da er nichts' anderes zu bieten hat, sich selbst hinzuopfern, sich selbst als Nahrung zu geben. »Darauf sprach

Sakka:

Ernst Mach, 1838-1916, Physiker und materialistischer Philosoph, einer der Begründer des Empirio-kritizismus. In der Erkenntnistheorie erneuerte er die Anschauungen Berkeleys und Humes. Seine erkenntnistheoretischen Anschauungen waren von großem Einfluß auf die theoretische Physik (Mach'sche Zahl); im entstehenden Sowjetreich fand seine Philosophie zahlreiche Anhänger. Werke:

»Beiträge zur Analyse der Empfindungen« Uena 1886; »Die Mechanik in ihrer Entwicklung« (1883); »Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung« (1905).

#SE297-328

271 Mach behauptet geradezu, es sei nicht mehr an der Zeit, den Kindern Märchen beizubringen: In der 1. Auflage der »Beiträge zur Analyse der Empfindungen« findet sich im Kapitel »Die Hauptgesichts'punkte für die Untersuchung der Sinne« in einer Anmerkung, in

der er u.a. über die Gespensterfurcht spricht, der Satz: «Diese letztere Beobachtung bekräftigte mir die schon vorher gefaßte Ansicht, daß die Gespensterfurcht meiner Kinder nicht von den (sorgfältig ferngehaltenen) Ammenmärchen herrührte, sondern angeboren war.» (S. 36)

Mach sagte einmal: Siehe die erste Anmerkung zum Kapitel »Antimetaphysische Vorbemerkungen« (in »Beiträge zur Analyse der Empfindungen«, S. 3). Dort heißt es: «Man kennt sich persönlich sehr schlecht. - Als junger Mensch erblickte ich einmal auf der Straße ein mir höchst unangenehmes widerwärtiges Gesicht im Profil. Ich erschrak nicht wenig, als ich erkannte, daß es mein eigenes sei, welches ich an einer Spiegelniederlage vorbeigehend durch zwei gegen einander geneigte Spiegel wahrgenommen hatte. - Vor nicht langer Zeit stieg ich nach einer anstrengenden nächtlichen Eisenbahnfahrt sehr ermüdet in einen Omnibus, eben als von der andern Seite auch ein Mann hereinkam.

274 in der Psychoanalyse liegt eine viertels Wahrheit: Ausführlich spricht Rudolf Steiner über die Psychoanalyse in den Vorträgen vom 10. und 11. November 1917 in »Individuelle Geistwesen und ihr Wirken in der Seele des Menschen«, GA 178, und vom 22. Januar und 12. März 1918 in »Erdensterben und Weltenleben. Anthroposophische Lebensgaben. Bewußtseins-Notwendigkeiten für Gegenwart und Zukunft«, GA 181.

Ich erinnere sie nur an das Glanzheispiel: Das »Glanzbeispiel« der vor der Droschke herlaufenden Frau wird von Rudolf Steiner des öfteren angeführt (siehe z. B. die oben erwähnten Vorträge). C. G. Jung (1875-1961) führt diese Begebenheit in seinem Werk »Die Psychologie der unbewußten Prozesse« (Zürich 1917) an. Dieses Werk wurde später von ihm mehrfach überarbeitet: 1925 erschien es unter dem Titel »Das Unbewußte im normalen und kranken Seelenleben«, 1942 nach erneuter Überarbeitung unter dem Titel »Über die Psychologie des Unbewußten«. Die hier wohl gemeinte Stelle in der Ausgabe von 1917 lautet: »Ich kenne den Fall einer jungen Dame, die an schwerer Hysterie infolge eines plötzlichen Erschreckens litt. Sie war eines Abends in Gesellschaft gewesen und befand sich etwa um 12 Uhr nachts in Begleitung mehrerer Bekannter auf dem Heimweg, als plötzlich ein Wagen in schnellem Trabe von hinten herankam.

#SE297-329

Die andern wichen aus, sie aber blieb, vom Schrecken gebannt, in der Mitte der Straße und rannte vor den Pferden davon. Der Kutscher knallte mit der Peitsche und fluchte; es half nichts, sie rannte die ganze lange Straße hinunter, die auf eine Brücke führte. Dort verließen sie die Kräfte, und, um nicht unter die Pferde zu geraten, wollte sie in vollster Verzweiflung in den Fluß springen, konnte aber von Passanten daran verhindert werden...»

275 Josef Breuer, 1842-1925, Physiologe und Internist in Wien; er wandte eine »kathartische« Methode zur Behandlung neurotischer und hysterischer Störungen an, die Freud später ausbaute und als »Psychoanalyse« bekanntmachte; mit Freud zusammen gab er auch die »Studien über Hysterie« (Leipzig und Wien 1895) heraus. Siehe dazu auch das 13. Kap. in »Mein Lebensgang« (1923-1925), GA 28, S. 195f.

Sigmund Freud, 1856-1939, Arzt und Psychiater, Dozent für Neuropathologie an der Universität Wien. Mit Breuer zusammen Begründer der Psychoanalyse. Als Hauptantriebskraft des Menschen bezeichnete Freud den Sexualtrieb; so betrachtete er auch alle kulturellen Leistungen des Menschen als reine Ersatzhandlungen, beruhend auf der Unterdrückung des Sexualtriebes. Werke u.a. »Die Traumdeutung« Wien 1900; »Zur Psychopathologie des Alltagslebens« Wien 1901; »Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse« (1916/17).

NAMENREGISTER

#TX

* keine namentliche Erwähnung

() Erwähnung in Voten anderer Personen

Blanc, Louis 119, 121, 123

Brandes', Georg 145

Brentano, Franz 235

Breuer, Joseph 275

Bruno, Giordano 192

Carus'o, Enrico 84

Fichte, Johann Gottlieb 231

Fourier, François Marie Charles 119, 123

Freud, Sigmund 275

Galilei, Galileo 137

Giordano Bruno 192

Goethe, Johann Wolfgang von 160, 181, (187), 219, 242

Haeckel, Ernst 44

Herbart, Johann Friedrich 23-28, 30f., 33, 161, (184), 188f., 231, 233-238

- Allgemeine Pädagogik 23

- Umriss pädagogischer Vorstellungen 23

Hertwig, Oskar 139f.

- Das Werden der Organismen 139

- Zur Abwehr des ethischen, des sozialen, des politischen Darwinismus 139f.*

Hodler, Ferdinand (182)

Jean Paul 172, 179, 230

Kopernikus', Nikolaus 137, 192

Kretzschmar, Johannes 34-39
 - Entwicklungs-Psychologie und Erziehungswissenschaft 34-39
 Kropotkin, Pjotr Alexejewitsch 145
 Laistner, Ludwig 272f.
 - Die Rätsel der Sphinx 272
 Lenin, Iljitsch Wladimir 110
 Lessing, Gotthold Ephraim 151
 - Die Erziehung des Menschengeschlechts 151
 Lunatschars'ki, Anatol Wassiljewitsch 110
 Mach, Ernst 271f.
 Marx, Karl (97)
 Meyer, Rudolf 231, 233f., 237
 Molt, Emil 15, (64), 66, 69, 80, 84-86, 90, 151, 167, 201
 Pestalozzi, Johann Heinrich 231f. Proudhon, Pierre Joseph 254
 Raffael Santi 150
 Rein Wilhelm 45, 55, 161
 Rollett, Hermann 238f.
 Saint-Simon, Claude-Henri de 119, 121, 123
 Sallwürk, Ernst von 44, 55
 - Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte 44
 Schiller, Friedrich 219, 234
 - Gedichte (Der Taucher; Der Spaziergang) 219
 - Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen 234
 Smith, Adam 118
 Spitta, Heinrich 197f., 221
 Steiner, Rudolf (64-66), (182) Werke und Vorträge:
 - Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (GA 10) 92, 132-134, 135*, 159, 201, 227, 243
 - Die Geheimwissenschaft im Umriss
 (GA 13) 132f., 135*, 159, 201, 243
 - Die Rätsel der Philosophie
 (GA 18) 148
 - Von Seelenrätseln (1918), GA 21
 - Die Erziehung des Kindes . . . (in GA 34) 225, 268
 - Physiologisch-Therapeutisches
 (GA 314) 240*
 #SE297-332
 - Grenzen der Naturerkenntnis
 (GA 322) 240*
 - Die Befreiung des Menschenwesens
 (GA 323) 144*
 Trotzki, Leo 110
 Vogt, Theodor 44f., 55*, 161, (184)
 - Das pädagogische Universitäts-seminar 184*
 Ziller, Tuiskon (184)
 Zimmermann, Robert 235
 - Philosophische Propädeutik 235

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=187:ga-297-idee-und-praxis-der-waldorfschule&Itemid=14&layout=default

GA 297 Idee und Praxis der Waldorfschule

#	Beitragstitel
1	WELCHE GESICHTSPUNKTE LIEGEN DER ERRICHTUNG DER WALDORFSCHULE ZUGRUNDE? Stuttgart, 24. August 1919
2	AUS WELCHEM GEISTE KANN SICH EINE ERZIEHUNGSKUNST DER GEGENWART ENTWICKELN? Stuttgart, 31. August 1919 (nachmittags)
3	VORTRAG FÜR DIE ELTERN DER WALDORFSCHULKINDER Stuttgart, 31. August 1919 (abends)
4	ÜBERSINNLICHE ERKENNTNIS UND SOZIAL-PÄDAGOGISCHE LEBENSKRAFT Stuttgart, 24. September 1919
5	DIE SOZIAL-PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG DER ANTHROPOSOPHISCH ORIENTIERTEN GEISTESWISSENSCHAFT Basel, 25. November 1919
6	GEISTESWISSENSCHAFT UND PÄDAGOGIK Basel, 27. November 1919
7	Fragenbeantwortung
8	ERZIEHUNG UND SOZIALE GEMEINSCHAFT VOM GESICHTSPUNKT DER GEISTESWISSENSCHAFT Aarau, 21. Mai 1920
9	PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE KUNST UND DIE WALDORFSCHULE Dornach, 8. September 1920
10	BESPRECHUNG PÄDAGOGISCHER UND PSYCHOLOGISCHER FRAGEN Dornach, 8. Oktober 1920
11	ANTHROPOSOPHIE UND PÄDAGOGISCHE KUNST Olten, 29. Dezember 1920
12	ZEITUNGSBERICHTE Zum Vortrag in Stuttgart am 24. September 1919
13	NOTIZBUCH EINTRAGUNGEN
14	HINWEISE
15	NAMENREGISTER

GA 297 Idee und Praxis der Waldorfschule

WELCHE GESICHTSPUNKTE LIEGEN DER ERRICHTUNG DER WALDORFSCHULE ZUGRUNDE?

Stuttgart, 24. August 1919

#TX

Heute möchte ich zu Ihnen sprechen in Anknüpfung an die von unserem Freunde, Herrn Molt, begründete Waldorfschule. Wie Sie wohl aus den Ankündigungen wissen, soll mit dieser Schule eine Art erster Schritt auf dem Weg zu einem freien Geistesleben getan werden. Herr Molt hatte sich mit der Begründung dieser Waldorfschule in einem hohen Maße bewogen gefühlt, etwas in der Richtung eines freien Geisteslebens zu tun, die - in bezug auf die sozialen Aufgaben der Gegenwart und Zukunft - vorgezeichnet werden soll durch die Dreigliederung des sozialen Organismus. Diese Waldorfschule kann selbstverständlich nur dann gelingen, wenn sie ganz durchdrungen ist von dem Geiste, aus dem heraus die Dreigliederung des sozialen Organismus erstrebt wird. Es ist nur allzu begreiflich, daß ein solcher erster Schritt nicht gleich vollkommen sein kann, und die Einsicht, daß ein solcher erster Schritt nicht gleich vollkommen sein kann, wird dazugehören zu dem Verständnis, von dem wir so sehr möchten, daß es wenigstens von einigen Zeitgenossen dieser Schulgründung entgegengebracht würde.

Die Arbeit hat schon begonnen, und zwar damit, daß jene Persönlichkeiten, die sich von sich aus zur Mitarbeit entschlossen haben beziehungsweise die von uns in Aussicht genommen wurden, gegenwärtig an einer Art seminaristischen Kurs teilnehmen, der vor kurzem begonnen hat und der eine Vorbereitung für das Wirken an der Waldorfschule sein soll. Zu diesem Kurs sind nur einige wenige Persönlichkeiten eingeladen worden, und zwar solche, die durch ihre bisherigen Lebensumstände geeignet erscheinen, im Sinne derjenigen Kulturbewegung zu wirken, welcher die Waldorfschule dienen soll, und die speziell dazu berufen erscheinen, auf dem pädagogischen Gebiet zu wirken. Aber es besteht natürlich in höchstem Grade die Notwendigkeit, daß der Waldorfschule, wenigstens zunächst in engerem Kreise, Verständnis entgegengebracht

#SE297-016

wird. Man wird ja immer mehr und mehr bemerken, je mehr man in das Soziale hineinwächst, daß das gegenseitige Verständnis der Menschen mit Bezug auf ihre Leistungen in erster Linie zu dem zukünftig zu begründenden sozialen Leben gehört. Und so scheinen mir zunächst diejenigen Persönlichkeiten, die von sich aus ihr Interesse bekunden können, am geeignetsten zu sein, bei den Auseinandersetzungen teilzunehmen, die heute und am nächsten Sonntag hier in Anknüpfung an die Bestrebungen der Waldorfschule gepflogen werden sollen.

Am liebsten wäre es mir allerdings, wenn auch noch etwas anderes zur Pflege dieses Verständnisses zustande kommen könnte:

Ein weitgehendes Interesse an demjenigen, was durch die Waldorfschule geschehen soll, haben ja zweifellos alle Eltern derjenigen Kinder, welche die Waldorfschule besuchen wollen. Und so wäre es mir ein besonderes Bedürfnis, wenn es zustande kommen könnte, daß vor der Eröffnung dieser Waldorfschule in der ersten Hälfte des September noch einmal irgendwie eine Versammlung einberufen werden könnte, an welcher alle Eltern derjenigen Kinder teilnehmen würden, welche diese Waldorfschule besuchen wollen; denn nur dasjenige wird in einem wirklich sozial orientierten Gesellschaftsleben gedeihen können, was wurzelt in dem Verständnis derjenigen, die mit ihren Seelen und mit ihrem ganzen Leben an solchen Gründungen beteiligt sind.

Was ich Ihnen heute auseinandersetzen möchte, das soll eine Besprechung der Ziele und auch in einigem schon eine Besprechung der Methoden der Unterrichts- und Erziehungsweise sein, wie sie durch die Waldorfschule in Angriff genommen werden sollen. Wir möchten ja in der Tat mit der Waldorfschule dasjenige schaffen, was nach unserer Einsicht aus der besonderen Entwicklungsstufe der Menschheit heraus geschaffen werden soll, die durch die Gegenwart und für die nächste Zukunft geschichtlich erreicht ist. Man mißverstehe die Gründung der Waldorfschule nicht dahingehend, daß etwa geglaubt würde, im alten Schulwesen sei alles schlecht. Es sollte auch nicht geglaubt werden, daß unsere Ausgangspunkte bei Begründung der Waldorfschule nur eine Kritik

#SE297-017

des alten Schulwesens seien. Es handelt sich vielmehr um etwas ganz anderes.

Es haben sich im Laufe der letzten drei bis vier Jahrhunderte im gesellschaftlichen Leben ein Staats-Rechts-Leben, ein Geistes- und Kulturleben und ein wirtschaftliches Leben herausgebildet, die eine bestimmte Konfiguration angenommen haben und jetzt, wie ja öfters von mir in diesen Zeiten auseinandergesetzt worden ist, einem Neubau unserer sozialen Verhältnisse, man möchte schon sagen entgegenstürmen. In dieses Vorwärtstreiben ist das Schulwesen gerade dadurch besonders eingegliedert, daß dieses Schulwesen in den letzten drei bis vier Jahrhunderten ganz abhängig geworden ist von dem Staatswesen, so daß man sagen kann: In einer ganz besonderen Weise nimmt das Schulwesen an dem Staatswesen teil. Nun kann man sagen: Bis zu einem gewissen Grade - allerdings aber nur bis zu einem gewissen sehr niederen Grade - war unser Schulwesen den Einrichtungen, in die die Menschen hineingewachsen waren durch die Staatenkonfiguration der zivilisierten Welt, angemessen. Aber gerade nach einer Umwandlung dieser Staatenkonfiguration wird ja gestrebt, und nach den Anschauungen, die zugrunde liegen werden den zukünftigen Staatenkonfigurationen, wird es nicht möglich sein, das Schulwesen in derselben Verbindung mit dem Staatswesen zu lassen, in dem es bisher gewesen ist. Gerade wenn eine soziale Gestaltung des Staats- und Wirtschaftslebens angestrebt wird, dann wird sich um so dringender das Bedürfnis herausstellen, das geistige Wesen überhaupt, und insbesondere das Schul- und Erziehungswesen in seiner Verwaltung, herauszugliedern aus dem Staats-Rechts-Leben und aus dem Wirtschaftsleben. Gefühlt wird die Sache schon sehr, sehr lange. Aber man möchte sagen: alles pädagogische Streben in der jüngsten Vergangenheit und insbesondere in der Gegenwart hat etwas Gedrücktes, hat etwas, was wenig ausblicken möchte von den großen Gesichtspunkten des Kulturlebens überhaupt. Das alles ist so gekommen durch die besondere Art, wie das öffentliche Leben sich in der jüngsten Vergangenheit und insbesondere in der Gegenwart zu solchen Bestrebungen, wie die pädagogischen sind, gestellt hat.

#SE297-018

Natürlich wird die Waldorfschule sich fügen müssen all dem, was vorhanden ist gegenwärtig an öffentlichen Anschauungen und Einrichtungen über Erziehung und Unterricht; wir werden nicht gleich morgen alles dasjenige leisten können, was wir leisten möchten - wir werden ganz selbstverständlich genötigt sein, im allgemeinen stufenweise die Lehrpläne einzuhalten, welche gegenwärtig öffentlich vorgeschrieben sind. Wir werden genötigt sein, bei den von unserer Schule Abgehenden diejenige Stufe zu erreichen, die verlangt wird für den Übergang in höhere Schulen, namentlich in die Hochschulen. Wir werden daher unseren Unterrichtsstoff nicht so gliedern können, wie wir das dem Ideal einer wirklichen Menschnerziehung entsprechend finden; wir werden gewissermaßen nur die Lücken, die noch gelassen sind von dem dichtmaschigen Netz, das sich ausbreitet über dem Schulwesen, benützen können, um im Sinne eines ganz freien Geisteswesens für den Unterricht und die Erziehung der der Waldorfschule anvertrauten Kinder zu wirken. Diese Maschen werden wir sorgfältig nach jeder Richtung ausnützen. Wir werden gewiß nicht dann schon eine Musterschule schaffen können, werden aber zeigen können, zu welchem Grade innerer Erstarkung und innerer wirklicher Erziehung der Mensch gebracht werden kann, wenn diese innere Erstarkung und Erziehung bewirkt wird nicht durch etwas von außen Vorgeschriebenes, sondern rein durch die Anforderungen des geistigen, des Kulturlebens selber bewirkt wird.

Wir werden gerade mit Bezug auf das Verständnis, das uns heute noch entgegengebracht werden kann, mit vielem Widerstrebenden zu kämpfen haben, werden deshalb mit viel Widerstrebendem zu kämpfen haben, weil ja mit Bezug auf ihr Verständnis in der Gegenwart - wie ich auch hier an diesem Ort öfters erwähnt habe - die Menschen eigentlich aneinander vorbeigehen. Gerade auf dem Gebiet des Unterrichts- und Erziehungswesens kann man es immer wieder und wiederum erleben, daß man anscheinend von den Gesichtspunkten aus, die hier vertreten werden, auch anderswo über eine Umwandlung dieses Erziehungs- und Unterrichtswesens spricht. Die Menschen, die mit ihren Anschauungen ganz in der

#SE297-019

gegenwärtigen Periode jüngstvergangener Unterrichts- und Erziehungsprinzipien drinnen stecken, hören einem dann zu und sagen: Ja, das ist ganz richtig, das wollen wir ja längst! - Sie wollen natürlich etwas ganz anderes in Wirklichkeit. Aber wir haben uns heute, indem wir unsere Worte aussprechen, so sehr entfernt von den Sachen, daß wir uns zuhören und glauben, bei denselben Worten dasselbe zu meinen - und eigentlich das Entgegengesetzte meinen. So stark ist über die zivilisierte Welt hin das geworden, was man in weitestem Umfange als Phrase bezeichnen muß! Haben wir doch wirklich durch lange Zeiten innerhalb dieser unserer zivilisierten Welt in ausgiebigstem Maße erlebt die Herrschaft der Phrase, und in diese Herrschaft der Phrase war eingesponnen das furchtbarste Ereignis, das die Weltgeschichte getroffen hat: die schreckensvolle Kriegskatastrophe der letzten Jahre! Denken Sie nur einmal nach, wie sehr die Phrase bei alledem, was mit dieser Katastrophe zusammenhangt, eine Rolle gespielt hat, und Sie werden ein wirklich innerlich Sie entsetzendes Urteil gewinnen über die Herrschaft der Phrase in unserer Zeit.

So kann man heute auch auf pädagogischem Gebiete von denjenigen, die wahrhaftig etwas ganz anderes innerlich anstreben als das, was hier gemeint ist, hören: es komme beim Erziehen und Unterrichten nicht auf den Lehrstoff an, sondern auf den Zögling. Sie wissen, da wir uns einmal der Worte aus unserem Sprachschatz bedienen müssen, so werden wir auch vielfach zu sagen haben: es komme nicht auf den Lehrstoff, es komme auf den Zögling an, und wir wollen innerhalb unserer Waldorfschule den Lehrstoff so benützen, daß er auf jeder Stufe des Unterrichts nicht zur Übermittlung eines äußeren Wissens dient, sondern daß er dient dem Weiterkommen der menschlichen Entwicklung des Zöglings mit Bezug auf die Willens-, Gemüts-, und Verstandesbildung. Jedes einzelne Unterrichtsfach soll nicht irgendeinen Selbstzweck in sich tragen in bezug auf seine Vermittelung, sondern es soll in der Hand des Lehrers zur Kunst werden, so daß es durch seine Behandlung in der entsprechenden Weise so auf den Zögling wirkt, wie im Sinne einer wirklich begriffenen Menschheitsentwicklung in den betreffenden

#SE297-020

Entwicklungsjahren auf den Zögling gewirkt werden soll, damit er ein dem Leben gewachsener, im Leben seinen Platz ausfüllender Mensch werde. Bewußt muß man sich dabei werden, daß jedes Lebensalter des Menschen aus den Tiefen der Menschennatur die Anlagen zu gewissen Seelenkräften hervortreibt. Werden diese Anlagen in dem betreffenden Lebensalter nicht ausgebildet, so können sie später nicht mehr in Wahrheit ausgebildet werden: sie müssen dann verkümmern, und der Mensch ist in bezug auf seinen Willen, in bezug auf sein Gemüt, in bezug auf seinen Verstand dem Leben nicht gewachsen; er stellt sich nicht in richtiger Weise auf den Platz, auf den er durch das Leben gestellt wird. Gerade zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife, in welche Zeit ja gerade die Jahre des eigentlichen Schulwesens hineinfallen, gerade in diesem Lebensalter ist es von eminentester Wichtigkeit, zu erkennen, welche Seelen- und Körperkräfte aus dem Menschen heraus wollen, damit er später seinen Platz im Leben ausfüllen könne.

Alles, was ich jetzt gesagt habe, könnte sich zum Beispiel jemand anhören, der die pädagogischen Gedanken der letzten Jahrzehnte in sich aufgenommen hat, und er würde sagen: Ganz meine Meinung! Aber das, was er auf Grundlage dieser Meinung erzieherisch tut, ist durchaus nicht dasjenige, was hier gewollt werden soll. Wir reden eben in der Gegenwart vielfach aneinander vorbei, und deshalb muß

versucht werden, in einer etwas tieferen Weise auf das aufmerksam zu machen, was eigentlich die Waldorfschule will. Vor allen Dingen ist heute der Mensch, man möchte schon fast sagen besessen von einem gewissen Trieb, alles absolut zu nehmen. Ich meine damit das Folgende: Spricht man heute davon, der Mensch solle in dieser oder jener Weise erzogen werden - wir wollen nur darüber sprechen; man könnte dieselben Betrachtungen in variierte Weise auch auf andere Gebiete des Lebens ausdehnen -, so hat man immer im Auge, daß es sich um etwas handeln solle, was nun im absoluten Sinne für den Menschen gilt, was sozusagen das absolut Richtige ist, was, wenn es nur hätte angewendet werden wollen, für den Menschen auch hätte angewendet werden können, zum Beispiel im alten Ägypten, im alten Griechenland, wie es auch

#SE297-021

noch in viertausend Jahren angewendet werden könnte von den Menschen, die dann leben werden, was auch von China, Japan etc. angewendet werden kann. Diese Anschauung, von der der heutige Mensch geradezu besessen ist, daß er etwas absolut Gültiges aufstellen kann, das ist der größte Feind aller Wirklichkeit. Daher handelt es sich gerade darum, zu erkennen, daß wir nicht im absoluten Sinne Menschen sind, sondern Menschen eines ganz bestimmten Zeitalters; daß die Menschen in bezug auf ihre Seelen und sogar Körperverfassung im gegenwärtigen Zeitalter anders beschaffen sind, als zum Beispiel die Griechen und Römer waren, und auch, daß sie anders beschaffen sind, als schon die Menschen nach einer verhältnismäßig kurzen Zeit, nach einem halben Jahrtausend sein werden. Daher fassen wir die Erziehungsaufgabe nicht im absoluten Sinne, sondern wir fassen sie auf als hervorgehend aus den Bedürfnissen der Gegenwart und der nächsten Zukunft der Menschheitskultur.

Wir fragen: Wie ist die zivilisierte Menschheit heute beschaffen?

- und begründen darauf unsere Anschauung, wie wir sie zu erziehen und zu unterrichten haben. Wir wissen ganz gut, ein Grieche oder Römer hat anders erzogen werden müssen, und in fünfhundert Jahren schon wiederum wird der Mensch anders erzogen werden müssen. Wir wollen eine Erziehungsgrundlage für unsere Gegenwart und die nächste Zukunft schaffen. Nur dadurch widmet man sich wirklich der Menschheit, daß man sich dieser realen Bedingung für die Entwicklung der Menschheit bewußt werde und nicht immer nebulöse, absolute Ziele ins Auge faßt. Daher ist es notwendig, hinzuweisen auf dasjenige, was gerade mit Bezug auf das Erziehungs- und Unterrichtswesen der Gegenwart droht und was wir von dieser Gegenwart abwenden wollen.

Ich habe eben darauf hingewiesen, wie manche Leute schon sagen, es komme nicht auf den Lehrstoff, es komme auf den Zögling an, es komme darauf an, wie der Lehrer sich verhalten soll im Unterweisen des Zöglings, wie er den Unterrichtsstoff zu dieser Unterweisung, zu dieser Erziehung verwende. Aber daneben sehen wir eine merkwürdige andere Richtung gerade bei denjenigen

#SE297-022

Menschen, die solches aussprechen, eine andere Richtung, die gewissermaßen das, was sie so mehr für den Zögling als für den Unterrichtsstoff fordern, durchaus paralyisiert und unmöglich macht.

Man hat wahrgenommen, wenn man so spricht, daß durch die Spezialisierung des Wissenschaftsstoffes allmählich den Menschen das intellektuelle Leben der Wissenschaft über den Kopf gewachsen ist und daß der Wissenschaftsstoff in einer gewissen äußerlichen Weise, ohne auf den Zögling einzuschauen, rein um dessen Erkenntnis willen an ihn herangebracht worden ist. So sagt man jetzt: Das darf man nicht tun, man muß den Zögling so erziehen, wie es im Wesen des jungen Menschenkindes begründet ist. Aber wovon will man denn lernen, wie man den Zögling nun behandeln will? Man will es lernen von derjenigen Wissenschaft, die sich gerade ausgebildet hat unter jenem Regime, das man auf der einen Seite bekämpfen will; man will das Wesen des Kindes kennenlernen, aber man strebt darnach, es zu untersuchen in allerlei experimentellen Psychologien nach denjenigen Methoden, welche die Wissenschaft angenommen hat, indem sie sich eingezwängt hat in jenen Mangel, dem man abhelfen will. So will man auf dem Wege der experimentellen Psychologie an den Universitäten die speziellen Methoden untersuchen, die für die Pädagogik die richtigen sind. Man will hineinragen in dieses Universitätsleben experimentelle Pädagogik, will hineinragen alles das, was die Wissenschaft an Einseitigkeiten angenommen hat. Also man will reformieren. Man will reformieren, weil man ein dunkles Gefühl von der Reformnotwendigkeit hat, aber aus dem Geiste heraus, der gerade das Alte gebracht hat, das man behalten will. Eine Erziehungswissenschaft möchte man begründen, aber man möchte etwas begründen aus jenem wissenschaftlichen Geiste heraus, der dadurch gekommen ist, daß man die Menschen nicht richtig erzogen hat.

Solche stark wirkenden Kräfte in unserer Kulturentwicklung sieht man noch gar nicht. Man sieht gar nicht, wie man sich in Widerstreit und Widersprüche einläßt, indem man nach der einen Seite den allerbesten Willen hat. Wenn vielleicht auch der eine oder

#SE297-023

andere eine andere Anschauung haben kann über dasjenige, was ich jetzt aussprechen werde, so kann man aber doch sagen, daß in vielen Richtungen auf pädagogischem Gebiet einer der bedeutsamsten Persönlichkeiten der neueren Zeit Johann Friedrich Herbart ist. Herbart steht durch die pädagogische Richtung, die er begründet hat, eigentlich in einer gewissen Beziehung einzig als pädagogischer Schriftsteller und als pädagogischer Arbeiter in der neueren Zeit da. Im Jahre 1806 ist seine «Allgemeine Pädagogik» erschienen. Er hat dann seine ja selbst pädagogisch geartete Tätigkeit von Jahr zu Jahr so verfolgt, daß er immer Neues lernen konnte. Im Jahre 1835 ist dann der «Umriss» seiner pädagogischen Vorlesungen erschienen, die zeigen, wie er selbst vorgeschritten ist in der Erfassung der pädagogischen Probleme. Dann aber kann man sagen, daß ein gut Stück der pädagogischen Entwicklung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ausgegangen ist von dem Impuls, den die Herbartsche Pädagogik gebracht hat, da ja zum Beispiel das ganze österreichische Schulwesen inspiriert worden ist von Herbarts Pädagogik. Und auch in Deutschland lebt heute noch in der Unterrichts- und Erziehungsgesinnung außerordentlich viel von dem Geiste der Herbartschen Pädagogik. Man muß sich daher heute schon - wenn man sich orientieren will gerade in dem Sinn, daß man nicht absolutistisch, sondern mit dem Bewußtsein spricht, daß man in einer bestimmten Kulturepoche steht - etwas mit dem auseinandersetzen, was Inhalt der Herbartschen Pädagogik ist und was wirklich eine pädagogische Kraft, eine pädagogische Wirklichkeit ist.

Will man Herbart richtig verstehen, so kann man sagen: Dieser Herbart steht mit allen seinen Gedanken und Ideen in jener Kulturperiode noch voll drinnen, die ihren deutlichen Abschluß genommen hat für den wahren Menschheitsentwicklungs-Betrachter mit der Mitte des 15. Jahrhunderts. Wir stehen einmal seit der Mitte des 15. Jahrhunderts für die zivilisierte Menschheit in einer neuen Epoche drinnen, aber wir haben noch wenig erreicht in der Verfolgung derjenigen Impulse, die im 15. Jahrhundert aufgegangen sind; und dasjenige, was vor dem 15. Jahrhundert gewirkt hat,

#SE297-024

setzt sich noch in unser Leben fort. In unser pädagogisches Leben hinein hat es sich geistvoll, bedeutsam fortgesetzt in alledem, was Herbart selbst gearbeitet hat und was von ihm ausgegangen ist. Wenn man charakterisieren soll, was eigentlich jenem langen Zeitraum in der Entwicklung der Menschheit, der im 8. vorchristlichen Jahrhundert begonnen hat und in der Mitte des 15. Jahrhunderts schließt, mit Bezug auf die Menschheitsentwicklung zugrunde liegt, so muß man sagen: die Menschheit hat sich innerhalb dieses Zeitraumes so entwickelt, daß alles Verstandes- und Gemütsmäßige wie instinktiv noch war. Seit diesem Zeitpunkt, seit der Mitte des 15. Jahrhunderts, strebt die Menschheit nach dem Persönlichkeitsbewußtsein, sie strebt darnach, sich auf die Spitze der eigenen Persönlichkeit zu stellen. Keinen wichtigeren Wandel der geschichtlichen Impulse für die Entwicklung der Menschheit, insofern sie jetzt und in der Zukunft in Betracht kommen, als das instinktive Verständnis, die instinktive Gemütsbetätigung der griechisch-lateinischen Epoche, die langsam bis ins 15. Jahrhundert hinein abläuft - und der neueren Epoche, die seit dem 15. Jahrhundert begonnen hat! Alle

einzelnen Ausführungen zum Beweise dessen, was ich gesagt habe, finden Sie in meinen Schriften und Veröffentlichungen dargestellt. Hier müssen wir es einfach als eine Tatsache hinnehmen, daß mit der Mitte des 15. Jahrhunderts etwas Neues beginnt mit der Menschheit: das Streben nach bewußter Persönlichkeitswirkung, während früher ein instinktives Verständnis und Gemütsstreben vorhanden war. Dieses instinktive Verständnis und Gemütsstreben hatte eine gewisse Tendenz, das intellektuelle Leben einseitig zu pflegen. Es könnte sonderbar erscheinen, daß man gerade von einer Zeit, die den Verstand instinktiv orientiert hat, sagt, daß diese Zeit in ihrem Gipfel zu einer besonderen Ausbildung, einer Überausbildung des Intellektuellen, der Intellektualität des Menschen hingeführt hat. Aber man wird sich nicht mehr über eine solche Idee verwundern, wenn man bedenkt, daß ja das Intellektuelle, was im Menschen wirkt, durchaus nicht immer ein bewußt Persönliches sein muß, daß gerade instinktiv das Intellektuelle im höchsten Grade zum Ausdruck kommen kann.

#SE297-025

Man braucht sich ja nur daran zu erinnern, daß die Menschen viel später das Papier entdeckt haben als die Wespen durch ihren allerdings instinktiven Intellekt; denn die Wespennester bestehen aus Papier, sind ganz richtig so aus Papier geformt, wie die Menschen aus ihrem Intellekt heraus das Papier formen. Denn Intellekt braucht durchaus nicht bloß durch die Menschen zu wirken, sondern er kann auch die anderen Wesen durchdringen, ohne daß die Persönlichkeit, die sich erst in unserem Zeitalter entwickeln soll, gleichzeitig zu ihrer höchsten Höhe gebracht wird.

Nun war selbstverständlich aus einer solchen Zeit heraus, in welcher die Intellektualität nach ihrer höchsten Höhe sich zu entwickeln bestrebt hat, auch das Bestreben vorhanden, das Erziehungswesen und alles, was gedanklich das Erziehungswesen durchzieht, mit Intellektualität zu durchdringen. Wer nun die Herbartsche Pädagogik ansieht, der findet zwar innerhalb derselben viel betont, man solle den Willen, solle das Gemüt erziehen. Aber wenn man nicht stehenbleiben würde bei den bloßen Sätzen, sondern wenn man zur Wirklichkeit übergehen würde, so würde man das folgende bemerken. Man würde bemerken, daß die Ausbildung von Regierung und Zucht, wie sie bei Herbarts Pädagogik zutage tritt, etwas krampfhaft immer fordert: es soll der Wille, es soll das Gemüt ausgebildet werden. Was aber Herbart an Inhalt bietet, das ist eigentlich nur geeignet, die Intellektualität auszubilden. Und weil instinktiv gefühlt wird, gerade von Herbart selbst am meisten, daß dasjenige, was er an pädagogischen Grundsätzen bietet, nicht hinreicht, um den ganzen Menschen zu begreifen, sondern nur den Menschen als Intellektualität, so fordert er aus einem gesunden Instinkt heraus immer wieder und wieder: es muß aber auch Gemüts- und Willensbildung da sein.

Es fragt sich nur: Kann man aus diesen Grundlagen heraus wirklich Gemüt und Willen in entsprechender Weise, in einer dem Menschenwesen entsprechend begründeten Weise erziehen und unterrichten? Ich möchte Sie darauf aufmerksam machen, daß ja Herbart davon ausgeht, daß alle Pädagogik begründet sein muß auf Psychologie und Philosophie, also auf die allgemeine Weltanschauung

#SE297-026

und auf die Erkenntnis des menschlichen Seelenlebens. Nun hat Herbart ein durch und durch abstrakt gerichtetes Denken, und dieses abstrakt gerichtete Denken hat er ja namentlich in seine Psychologie hineingetragen. Ich möchte Ihnen das an einem Beispiel der Herbartschen Psychologie populär auseinandersetzen.

Wir wissen, daß in der menschlichen Wesenheit drei Grundkräfte wirken: Denken, Fühlen und Wollen. Wir wissen, daß die Gesundheit der menschlichen Seele davon abhängt, daß diese drei Grundkräfte - Denken, Fühlen und Wollen - in der entsprechenden Weise zur Entwicklung kommen, daß jede dieser Grundkräfte zu ihrem Rechte kommt. Was liegt für die Erziehung dieser Grundkräfte innerhalb der Herbartschen Philosophie vor?

Herbart ist der Meinung, daß das ganze Seelenleben im Vorstellungsleben zunächst aufgeht, er findet in dem Fühlen eigentlich nur Vorstellungsgebilde. Und auch das Wollen, das Streben, das Begehren sind für Herbart Vorstellungsgebilde. So können Sie von Herbartianern folgendes hören: Wenn wir streben, Wasser zu trinken, weil wir Durst haben, so streben wir eigentlich durchaus nicht nach dem Inhalt des Wassers, sondern wir streben darnach, jene Vorstellung, die der Durst in uns auslöst, loszubekommen und in unserer Seele zu ersetzen durch die Vorstellung des gelöschten Durstes. Wir begehren also durchaus nicht das Wasser, sondern wir begehren, daß die Durstvorstellung aufhöre und durch die Vorstellung des gelöschten Durstes ersetzt werde. Wenn wir eine angeregte Unterhaltung erstreben, so erstreben wir nicht den Inhalt dieser angeregten Unterhaltung, sondern wir haben Sehnsucht nach einer Änderung der gegenwärtig in uns befindlichen Vorstellungen und streben eigentlich nach dem, was in uns als Vorstellung auftauchen wird durch die angeregte Unterhaltung. Wenn wir eine Lust haben, so haben wir diese Lust nicht als eine Auswirkung einer elementaren Kraft unserer Seele, sondern wir haben sie dadurch, daß gewisse Vorstellungen, die uns angenehm sind, leicht in unser Bewußtsein heraufdringen, die entgegengesetzten Hemmungen leicht überwinden, und dieses Erleben, daß eine Vorstellung leicht gegenüber den ihr widerstrebenden Hemmungen in unser Bewußtsein

#SE297-027

eindringt, das ist die Lust. Alles bewegt das Vorstellungsleben, das andere ist eigentlich dasjenige, was sich nur durch das bewegte Vorstellungsleben offenbaren soll. Man kann sagen: Die ganze Herbartsche Denkweise und alles, was sich bis heute darauf aufgebaut hat - und mehr, als man glaubt, hat sich auf der Herbartschen Denkweise aufgebaut -, ist durchdrungen von einem allerdings nicht bewußten, sondern unbewußten Glauben, daß das wahre Seelenleben in dem Ablauf der gegenseitigen Hemmung und Unterstützung der Vorstellungen besteht, und daß dasjenige, was als Gefühl und Wille zutage tritt, eben nur in den Bewegungen des Vorstellungslebens besteht. Man darf sich nicht beirren lassen durch die Tatsache, daß zwar sehr viele pädagogisch orientierte Leute heute bekämpfen wollen, daß man so unterrichten und erziehen will, indem man nur auf das Vorstellungsleben seine Bestrebungen lenkt. Sie sagen es zwar, aber sie tun nicht das Entsprechende; sie tun alles, was sie tun, so, daß doch zugrunde liegt: auf die Vorstellung kommt es an! Und das Sonderbarste, was man heute erleben kann, ist ja dieses Leben der Menschen in solchen Widersprüchen. Was wird heute gepredigt und deklamiert davon, daß man eigentlich auf den ganzen Menschen sehen sollte, daß man sehen soll darauf, daß ja das Gemütsleben, also das Gefühls- und Willensleben, nicht zu kurz komme. Ja aber wenn man wieder an die Praxis geht, so ist es gerade bei denjenigen, die so über die Ausbildung des Gefühls- und Willenslebens deklamieren, am meisten der Fall, daß sie in der Erziehung und dem Unterricht intellektualisieren. Die Menschen verstehen sich eben selbst nicht, weil sich das Wort so sehr von der Sache entfernt hat und zur Phrase geworden ist.

Das sind die Dinge, auf die heute wirklich mit aller Intensität hingeschaut werden muß, wenn man gerade auf dem Gebiete des Erziehens und Unterrichtens zu denjenigen Forderungen strebt, die gerade unserem Kulturzeitraum entsprechen.

Damit komme ich zu einer Hauptsache: Man sagt schon, es komme nicht auf den Lehrstoff an, sondern auf den Zögling, aber, wie ich schon erwähnt habe, nach den Methoden der einseitigen

#SE297-028

Wissenschaft will man durch eine Erziehungswissenschaft den Zögling studieren. Aber man kommt dem Menschen nicht nahe mit der äußerlich gerichteten Wissenschaft der letzten Jahrhunderte. Man braucht eine ganz andere Orientierung, um dem Menschen nahe zu kommen. Und diese Orientierung wird durch unsere anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft angestrebt. Wir wollen die äußerlich gewordene Anthropologie, die äußerlich gewordene Menschenkenntnis ersetzen durch eine andere, die auf den ganzen

Menschen, auf seine leibliche, seelische und geistige Wesenheit wirklich eingeht. Gewiß, man betont heute, auch dem Worte nach, das Geistige und das Seelische, aber man kennt es ja nicht.

Und so kommt es, daß man gar nicht aufmerksam darauf geworden ist, daß so etwas wie die Herbartsche Weltanschauung gerade mit Bezug auf die Seele ganz intellektualistisch ist, daß sie daher den Weg in unser Kulturzeitalter hinein nicht finden kann. Auf der anderen Seite will Herbart aufbauen auf Philosophie. Aber jene Philosophie, worauf er baut, ist ebenfalls mit dem Ende desjenigen Zeitraumes, der da seinen Abschluß genommen hat in der Mitte des 15. Jahrhunderts, zu ihrem Absterben gekommen. In unserem Zeitraum will eine wirklich auf das Geistige gehende Weltanschauung Platz haben. Und von dieser Weltanschauung aus kann auch das Seelisch-Geistige des Menschen wirklich so erstarkt werden, daß es verbunden werden kann mit dem, was wir rein anthropologisch finden mit Bezug auf das Leiblich-Körperliche. Denn wahrhaftig groß ist unsere Zeit auch in der Kindheits-Erkenntnis in bezug auf das Leiblich-Körperliche, wenn sie auch vielfach das Seelische nur erwähnt. Aber nehmen Sie eine heutige Psychologie in die Hand und seien Sie dabei gesund empfindende Menschen - fragen Sie sich, was Sie aus einer heutigen Psychologie eigentlich gewinnen können. Da finden Sie Auseinandersetzungen über die Vorstellungswelt, über die Gefühlswelt, über die Willenswelt. Aber dasjenige, was Sie an diese Worte Vorstellen, Fühlen, Wollen geknüpft finden - es ist im Grunde genommen ein Spiel mit Worten. Sie werden nicht klüger über das Wesen von Vorstellung, Gefühl und

#SE297-029

Wille, wenn Sie die heutige Psychologie durchgehen. Daher kann man auf die heutige Psychologie auch nicht gut wirkliche Pädagogik bauen. Es muß erst wiederum eingegangen werden können auf das Sachliche, auf das wirkliche Wesen von Vorstellen, Fühlen und Wollen. Dazu ist nicht nötig jener überreife, scholastische Geist, der heute in den Psychologien waltet, sondern dazu ist notwendig eine wirkliche Beobachtungsgabe für das menschliche Leben. Was heute beobachtet werden soll in den Psychologien und pädagogischen Laboratorien, das kommt einem vor wie etwas, was in seinem Streben von dem besten Willen beseelt ist, was aber deshalb diese Richtung genommen hat, die es eben genommen hat, weil im Grunde genommen gar nicht die Fähigkeit da ist, eine wirkliche Menschenbeobachtung zu entfalten.

Man möchte am liebsten heute den werdenden Menschen in das psychologische Laboratorium einspannen und äußerlich kennenlernen, wie er sich innerlich entwickelt, weil man das lebendige Verhältnis von Mensch zu Mensch verloren hat. Solche Beobachtung ist für das Leben notwendig, und die ist in hohem Grade verlorengegangen. Wir reden heute über das Geistig-Seelische so, wie wir in bezug auf den Menschen über Äußeres reden. Wenn wir einem Kinde begegnen, einem Menschen mit 35 Jahren begegnen und einem Greis begegnen - wir sagen: dies ist ein Mensch, dies ist ein Mensch, dies ist ein Mensch. Aber eine wirkliche Beobachtung unterscheidet doch so, daß das Abstraktum Mensch seine gewisse Berechtigung hat, daß aber doch schließlich eine Wirklichkeit zugrunde liegt: daß das Kind ein Mensch von 35 Jahren wird und daß ein Mensch von 35 Jahren ein Greis wird. Einer wirklichen Beobachtung muß der Unterschied in diesem Werdegang sehr klar vor das Auge treten. Nun ist es verhältnismäßig leicht, ein Kind zu unterscheiden von einem Menschen mit 35 Jahren und von einem Greis. Aber schon etwas schwieriger ist es mit Bezug auf das Innerliche des Menschen, nun wirkliche Beobachtungen für solche Unterschiede anzustellen. Daher verwuselt man in der heutigen Zeit immerzu die Einheit mit der Mannigfaltigkeit, die Einheit des seelischen Lebens mit jener Mannigfaltigkeit, die zum Beispiel

#SE297-030

durch die drei Glieder des Seelenlebens - Denken, Fühlen und Wollen - ausgelöst wird. Sind denn Denken, Fühlen und Wollen ganz voneinander verschiedene Dinge? Wären sie das, dann wäre ja unser Seelenleben absolut in drei Glieder gespalten, dann wäre kein Übergang zwischen Wollen, Fühlen und Denken und damit dem Intellektuellen des Menschen, wenn dies drei Glieder des menschlichen Seelenlebens wären, die man einfach so, wie es die Menschen heute bequem finden, zur Einteilung nebeneinander stellen könnte. Gerade aus dem Grunde, weil man das nicht kann, versucht Herbart, Denken, Fühlen und Wollen einheitlich zu betrachten. Aber er hat das Ganze nach der Vorstellungsseite hinübergeleitet, und seine ganze Psychologie ist im Grunde genommen intellektualistisch geworden. Man muß einen Sinn in sich entwickeln, auf der einen Seite die Einheit von Denken, Fühlen und Wollen zu sehen und auf der anderen Seite wiederum die Unterschiede von Denken, Fühlen und Wollen zu erkennen.

Betrachtet man nun, nachdem man sich genügend dazu vorbereitet hat, das Wollen des Menschen, alles, was mit Begehren und Wollen zusammenhängt, dann kann man dieses Wollen mit etwas vergleichen, was weiter im Seelenleben davon absteht, mit dem Intellektuellen, und man kann sich fragen: Wie verhält sich das Willensleben, das Begehrungsleben zum intellektuellen Vorstellungsleben? Und man kommt nach und nach darauf, daß ein Entwicklungsunterschied besteht zwischen dem Wollen, dem Begehren und dem Vorstellen, ein solcher Entwicklungsunterschied wie zwischen dem Kinde und dem Greise zum Beispiel. Aus dem Kinde wird der Greis in der Entwicklung; aus dem Wollen wird in der Entwicklung das Vorstellen. Die beiden sind nicht so voneinander verschieden, daß man sie nebeneinander stellen kann und sagen: Das eine ist das, das andere ist das -, sondern sie sind so voneinander verschieden, wie Entwicklungszustände verschieden sind. Man wird erst das menschliche Seelenleben in seiner Einheit richtig verstehen können, wenn man wissen wird: Wenn ein scheinbar reines Begehren in der menschlichen Seele, ein reines Wollen auftritt - so ist das eine jungzuständige Äußerung des

#SE297-031

Seelenlebens, da lebt die Seele in ihrem Jugendzustand. Tritt intellektuelles Leben auf, tritt Vorstellungsleben auf, so lebt die Seele in dem Zustand, der schon voraussetzt die Willensentfaltung, der geworden ist aus der Willensentfaltung, und das Gemüts- und Gefühlsleben steht mitten drin, so wie der fünfunddreißigjährige Mensch zwischen dem Kinde und dem Greise. Durch das Gemüts-element hindurch entwickelt sich das Wollen zum intellektuellen Leben. Nur dadurch, daß man Wollen, Fühlen und Denken nicht wie drei nebeneinanderstehende Seelenfähigkeiten auffaßt, wie es von Herbart bekämpft, aber nicht richtig korrigiert worden ist, sondern dadurch, daß man diese drei Seelenfähigkeiten in ihrer Lebendigkeit, in ihrem Auseinanderhervorgehen auffaßt, kommt man zu einer wirklichen Erfassung des menschlichen Seelenlebens.

Nun wird aber allerdings die Beobachtung leicht getäuscht, wenn wir das Seelenleben nach diesem Gesichtspunkte auffassen. Die Beobachtung wird leicht getäuscht, weil wir niemals innerhalb des Lebens zwischen Geburt und Tod beim Menschen stehenbleiben können, wenn wir diese Gesichtspunkte zugrunde legen. Wer da glauben wollte, daß das Leben zwischen Geburt und Tod so verläuft, daß einfach aus dem Willen sich die Intelligenz entwickelt, der würde auf einem falschen Boden stehen. Wir sehen, wie sich die Intelligenz allmählich heraus offenbart aus den Untergründen der menschlichen Wesenheit bei dem werdenden Kinde. Wir können dasjenige, was da an Intelligenz auch durch die Erziehung heraus-geholt werden kann, nur herausholen, wenn wir uns bewußt sind, daß dasjenige, was das Kind erlebt nach seiner Geburt, die Vorstellung, die Folge dessen ist, was es erlebt hat vor der Geburt beziehungsweise in dem vorgeburtlichen Dasein, vor der Empfängnis. Und wir verstehen dasjenige, was als Wille sich ausbildet im Leben zwischen Geburt und Tod nur, wenn wir Rücksicht nehmen darauf, daß der Mensch durch die Pforte des Todes geht, in ein geistiges Leben eingeht und sich dort sein Willenselement weiter ausbildet. Wir können nicht, ohne auf das Gesamtleben des Menschen Rücksicht zu nehmen, den Menschen wirklich erziehen. Wenn wir uns bloß sagen: wir wollen das heranerziehen, was in der Zukunft

#SE297-032

da sein soll - dann nehmen wir keine Rücksicht darauf, daß die Menschenwesenheit so beschaffen ist, daß jedes Kind rätselhaft von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr durch das Gewebe des Leibes das offenbart, was sich entwickelt hat im

vorgeburtlichen, beziehungsweise vor der Empfängnis liegenden Leben. Und mit Bezug auf den Willen werden wir niemals eine richtige Ansicht gewinnen, wenn wir uns nicht bewußt werden, daß dasjenige, was sich als Wille geltend macht, nur ein Keim ist, der erst zur vollen Entfaltung kommt, wenn der äußere Leib, in dem er sich wie in einem Boden entwickelt, abgelegt ist. Gewiß, wir müssen die sittlichen Ideen in einem Menschen entwickeln, aber müssen uns klar sein, daß diese sittlichen Ideen mit ihrem Eingebettet-sein in den Willen noch nicht zwischen Geburt und Tod alles das bedeuten, als was sie sich äußern, sondern daß ihr volles Leben erst auftritt, wenn dieser Leib verlassen ist. Das schockiert den heutigen Menschen noch, wenn man für eine vollständige Menschen-erkenntnis eine Eingliederung des Menschen in die ganze, auch zeitliche Welt fordert, wenn man dazunimmt zu dem, was im Menschen lebt, dasjenige, was er vor der Geburt durchgemacht hat und was er nach dem Tode durchmachen wird. Aber nimmt man das nicht dazu, betrachtet man den Menschen so, wie es die heutige Anthropologie tut, nur in seinen Äußerungen zwischen Geburt und Tod, so hat man es nicht mit dem vollständigen Menschen zu tun, sondern nur mit einem Stück des Menschen, und dieses Stück des Menschen kann man aus dem Grunde nicht erziehen, weil man sich hinstellt vor das werdende Kind und etwas erziehen will, wovon man nichts weiß. Es wollen die Eigenschaften heraus, die sich entwickeln wollen nach Maßgabe dessen, was vorgeburtlich ist; aber man nimmt keine Rücksicht darauf. Man löst nicht das Rätsel des Kindes, weil man keine Ahnung hat, was in dem Kinde rinnen steckt aus dem Leben vor der Geburt, und man löst das Rätsel des Kindes auch nicht nach der anderen Seite, weil man nicht weiß, was Werdeprinzip ist, was sich erst entwickelt, wenn es durch den Tod gegangen ist.

Das muß eine Hauptforderung der heutigen Erziehung werden,

#SE297-033

aus einer Wissenschaft heraus, die den ganzen Menschen ins Auge faßt; nicht aus einer Wissenschaft heraus, die behauptet, statt auf den Lehrstoff auch auf den Zögling zu sehen; nicht aus einer Wissenschaft, die nicht den Menschen ins Auge faßt, sondern ein wesenloses Abstraktum des Menschen. Es ist wahrhaftig keine einseitige Mystik, die dem Erziehungswesen zugrunde gelegt werden soll, indem so gesprochen wird, sondern es ist nur eine vollständige Beobachtung des ganzen Menschenwesens. Es ist der Wille, wirklich den ganzen Menschen in der Erziehung zu begreifen. Strebt man einseitig, so wie Herbart, nach der Entwicklung der Intellektualität, so muß Willens- und Gemütsbildung unerzogen und unentwickelt bleiben, denn man wird dann glauben, daß man durch das Beibringen von gewissen Vorstellungen, durch das Aufstellen und Vorbringen gewisser Vorstellungen jene Bewegung, jene Hemmung und Sich-Stützung der Vorstellung hervorrufen kann, von der man ja spricht, wenn man von dem Gefühl und dem Willen spricht. Das kann man nicht; man kann nur den altgewordenen Willen, das heißt die Intellektualität, durch eine intellektuelle Erziehung entwickeln. Man kann das Gemüt nur durch jenes Verhältnis entwickeln, das sich herausbildet zwischen Lehrer und Zögling in einer gemüthhaften Weise selbst; und man kann den Willen niemals anders entwickeln, als indem man sich bewußt wird der geheimnisvollen Fäden, die unterbewußt zwischen Zögling und Erzieher sind. Alles abstrakte Aufstellen von Erziehungsgrundsätzen für die Gemüts- und Willensentwicklung kann nichts fruchten, wenn nicht Rücksicht genommen wird auf die Durchdringung des Erziehers und Unterrichtenden selbst mit solchen Gemüts- und Willenseigenschaften, die geistig - nicht durch Ermahnung, das ist physisch - wirken können auf den Zögling. So muß auch das Erziehungs- und Unterrichtsverhältnis nicht einseitig auf Intellektualität gebaut sein, sondern muß ganz auf die Beziehung zwischen Mensch und Mensch gestellt sein. Sie sehen daraus, daß es notwendig ist, alles, was auf Erziehung sich bezieht, zu erweitern, also darauf Rücksicht zu nehmen, daß tatsächlich jenes intime Verhältnis zwischen Erzieher und Unterrichter und dem Zögling

#SE297-034

hergestellt werden kann, wodurch hinausgehoben wird über die Phrase der Satz: man solle nicht Lehrstoff übermitteln, sondern man solle den Zögling erziehen. Das wird man aber nur können, wenn man sich bewußt wird, daß dann, soll so etwas erstrebt werden, das ganze Leben des Unterrichtenden und Erziehenden nicht abhängig sein kann von etwas anderem, von dem staatlichen oder dem Wirtschaftsleben, sondern daß das Erziehungs- und Unterrichtswesen ganz allein auf sich selbst gestellt sein muß, damit es wirken könne aus seinen eigenen Impulsen, aus seinen eigenen Bedingungen heraus.

Was geltend gemacht wird sowohl auf anthroposophischem Gebiete wie auf dem Gebiete der Dreigliederung des sozialen Organismus, das wird ja eigentlich dumpf von den besseren Persönlichkeiten der gegenwärtigen Menschheit schon gefühlt. Aber da auch diese besseren Persönlichkeiten der gegenwärtigen Menschheit mutlos davor zurückscheuen, sich wirklich einzulassen auf eine geistige Erfassung des Lebens, wie sie angestrebt wird durch eine anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, so können diese Persönlichkeiten beim besten Willen das volle Wesen des Menschen nicht erkennen, was sie dazu bringen könnte zu sagen:

Gerade das Unterrichts- und Erziehungswesen muß auf die wirkliche Erfassung und auf das wirkliche Erleben des geistig Impulsiven selbst gestellt sein. Es ist interessant zu sehen, wie, ich möchte sagen kümmerlich sich durch die Kultur der Gegenwart durchzwängen manche Gefühle besserer Persönlichkeiten nach einer Befreiung des Unterrichts- und Erziehungswesens und wie sie nicht heraus können, weil sie eigentlich nicht wissen, was sie machen sollen, weil sie im Widerspruch drinnen leben, mit einer Wissenschaft reformieren zu wollen, die noch ganz aus dem Alten herausgewachsen ist.

Da liegt ein Buch vor mir über «Entwicklungs-Psychologie und Erziehungswissenschaft» von Doktor Johannes Kretzschmar, der tatsächlich etwas Neues aus dem Unterricht machen will, der da fühlt, daß das Unterrichtswesen nicht richtig in der sozialen Verfassung der Gegenwart drinnen steht. Sehen wir uns einmal etwas

#SE297-035

Charakteristisches gerade bei diesem Mann an. Er sagt auf Seite 210 seines Buches:

«Gehen wir nun auf diese Weise vom Standpunkte der selbständigen, der forschenden Erziehungswissenschaft aus» - und er meint eine Erziehungswissenschaft damit, die durchaus auf der Grundlage der alten Wissenschaft gebaut ist -, «so wird dadurch nicht nur die Lehrerbildung und die Schularbeit beeinflusst, sondern auch die Stellung des Lehrers, des Pädagogen im Staate, in der Schulverwaltung. Zunächst ist prinzipiell selbstverständlich, daß der Lehrer, ähnlich wie der Arzt, Staat und Gemeinde gegenüber eine Vertrauensstellung einnehmen muß. Sie müssen ihm zugestehen, daß auch die Erziehung - wie die Gesundheitspflege - eine Sache ist, für die in erster Linie das Gutachten des wissenschaftlich geschulten Sachverständigen maßgebend sein muß, nicht die Wünsche und Forderungen politischer und kirchlicher Parteien; daß ferner die Leitung der Schule weniger eine Verwaltungstätigkeit als eine wissenschaftliche Funktion ist».

Was fühlt der Mann also? Er fühlt, daß die Verwaltungstätigkeit, die eine staatliche Funktion ist, nicht so voll ausgedehnt werden kann auf den Unterricht und die Erziehung und daß in den Impulsen des Unterrichtenden und Erziehenden zu wenig von dem drin ist, was man über das Wesen des Menschen wissen kann. Der Mann möchte die Verwaltung ersetzt wissen durch eine Erteilung des Unterrichts- und Erziehungswesens im Sinne desjenigen, was man wissenschaftlich über das Wesen des Menschen erkennen kann. Deshalb sagt er aus einem dumpfen Gefühl heraus: «daß ferner die Leitung der Schule weniger eine Verwaltungstätigkeit als eine wissenschaftliche Funktion ist, mithin nicht auf dem Wege behördlicher Verordnungen bis in alle Einzelheiten hinein vorgeschrieben werden kann. Gemeinde und Staat müssen zur Lehrerschaft das volle Vertrauen haben, daß sie ihrem Amte gewachsen ist, daß sie ihrer Pflicht in vollem Umfange sich bewußt und daher von äußeren Anregungen unabhängig ist. Dieses Vertrauen wird sich darin äußern, daß - soweit die internen Angelegenheiten des Schulbetriebes in Betracht kommen - neben den Direktoren auch die Kollegien

#SE297-036

zu ihrem Recht kommen, der Lehrer also nicht bloß als Untergebener, als Beamter betrachtet wird. Die rechte Würdigung der pädagogischen Tätigkeit wird sich sodann in der Regelung der Schulaufsichtsfrage zeigen müssen. Weder der Geistliche noch der Philolog kann als die geeignete Persönlichkeit für die Schulleitung und Schulaufsicht erachtet werden.»

Man fragt sich dann nur: Wieso kommt der Mann noch nicht dazu, auch einzusehen, daß auch der Schulaufseher nicht vom Staat ernannt werden kann, daß er aus dem Schulwesen selber heraus gestellt werden müßte?

«Beides muß durchaus in die Hände von Fachleuten, von Pädagogen, gelegt werden»: Ja, warum soll es dann nicht gleich vom pädagogischen Felde aus geleitet werden? Warum erst auf dem Umwege von etwas, was im Grunde genommen sachlich nicht mitsprechen kann!

«Daß auch Fürsorgeerziehungsanstalten, Schwachsinnigenschulen usw. weder von Pfarrern noch von Ärzten zu leiten sind, bedarf wohl keines eingehenden Beweises. - Von größter Wichtigkeit ist aber nun vor allem der Einfluß der Lehrerschaft auf die Schulgesetzgebung. »

Dieser Einfluß der Lehrerschaft auf die Schulgesetzgebung wird ganz gewiß am allergrößten dann sein, wenn die Lehrer selbst diese Schulgesetze machen in dem selbstverwalteten Geistesleben im Sinne des dreigliedrigen sozialen Organismus.

Sie sehen in alledem ein dumpfes Sich-Hinbewegen zu dem, wozu nur der Impuls des dreigliedrigen sozialen Organismus den Mut hat, es wirklich in die Außenwelt einpflanzen zu wollen. Als Bedürfnis ist es bei den besten Menschen der Gegenwart vorhanden, was der Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus will. Nur sind diese besten Menschen der Gegenwart in ihrem geistigen Atmen so beengt durch die dumpfe Luft des heutigen öffentlichen Lebens, durch die Vorurteile, welche alles zusammen-schweißen in den Einheitsstaat, so daß sie nicht dazu kommen, ihre Gedanken wirklich zu Ende zu bringen. Und so kann man lesen, daß die Gesetzgebung «wird darauf hinzuwirken haben, daß der

#SE297-037

Einfluß der Schule auf das Elternhaus durch den Staat zu stützen und zu stärken ist, daß unter Umständen schulfreundliche und widerspenstige Eltern zur richtigen Erziehung ihrer Kinder zu zwingen sind. Die Schulsynode würde also den Staat zu bestimmen suchen, daß er nicht nur das Aufsichtsrecht über das Schulwesen ausübt, sondern auch den Lehrer schützt und unterstützt in seiner Wirksamkeit. »

Man fragt sich: Ja, warum soll das der Lehrer nicht alles selber machen können? - Weil solche Menschen, die nach dieser Richtung denken, eben, wie gesagt, die freie Atemluft nicht fühlen, die das freie Geistesleben gewährt. Sie sind durch die Verkümmern des Denkens im Sinne des alten Einheitsstaates soweit gebracht worden, daß sie gar nicht daran denken, welch ein Unding es doch ist, daß dasjenige, was - wie sie es selbst verlangen - von dem geistigen Gliede des sozialen Organismus verwaltet werden soll, nicht erst von dem Rechtsgliede befohlen, nicht erst von dem Rechtsgliede geschützt und unterstützt zu werden braucht. Sind nicht die Worte, daß der Lehrer «geschützt und unterstützt werden soll» vom Staate, recht charakteristisch? Das ist so, wie wenn jemand sagt:

Wir getrauen uns nicht, selber diesen Zustand herbeizuführen, der wünschenswert wäre, wir wollen, daß wir angetrieben werden. Aber dieser Antrieb kommt nicht. Denn auf jener Seite, von der man ihn erwartet, besteht eben - selbstverständlich ganz gerechtfertigt - kein Verständnis für das, was eigentlich geschehen soll.

«Dieser größere Einfluß des Staates auf die Erziehung» - also er will sogar noch einen größeren Einfluß des Staates auf das, was der Lehrer und Erzieher tun soll - «liegt ja ganz logisch in der Richtung der historischen Entwicklung.» Ja, in der Richtung der historischen Entwicklung liegt es wirklich, aber die historische Entwicklung muß um ihrer Gesundheit willen einen anderen Lauf nehmen als zu dem, wozu sie bis jetzt den Anlauf nimmt. Denken Sie einmal, eine Pflanze würde im Sinne der Goetheschen Metamorphose immer nur grüne Blätter hervorbringen und nicht vom grünen Laubblatt zum farbigen Blumenblatt übergehen wollen, dann würde sie das Ziel ihrer Entwicklung nicht erreichen. In ähnlichem

#SE297-038

Sinne muß man beachten, daß nicht immer im Sinne der historischen Entwicklung in gleicher Weise weitergegangen werden kann, sondern daß in der Entwicklung eine Epoche die andere ablösen muß.

«Es gab eine Zeit, da der Staat noch kein unmittelbares Interesse am Bildungswesen hatte, und dann kam die Zeit, wo er dieses Interesse im Schulzwang und im Schulunterricht zum Ausdruck brachte. Der moderne Staat als Verfassungsstaat, in dem das Volk an der Gesetzgebung unmittelbar beteiligt ist, muß neben der politischen auf die allgemeine Bildung seiner Glieder ganz besonderen Wert legen. Da nun aber die Erziehungsmöglichkeit der Schule nur eine begrenzte ist, so muß der Staat seinen Einfluß auf alle Gebiete der Erziehung ausdehnen, also auch auf die Familie und die Umwelt des Kindes.» - Nun soll der Staat zum Miterzieher berufen werden neben dem, was das Geistesleben aus sich selbst hervorbringen kann. Sie sehen daran, daß man dumpf richtig fühlt und von diesem Gesichtspunkt zu dem Gegensatz von dem gelangt, was aus einer gesunden Anschauung heraus heute angestrebt werden soll: «Dasjenige Gebiet der pädagogischen Wissenschaft, das für ihn den größten Wert besitzt, ist naturgemäß die pädagogische Soziologie.»

Also er will das soziale Leben zur Richtschnur für die Pädagogik machen, während gerade die sozialen Triebe in dem Menschen durch eine richtige Erziehung entfacht werden müssen, damit sie zur Gesundung des sozialen Lebens vorhanden sein können.

«Sie zeigt ihm einerseits den Einfluß der Erziehung auf die öffentliche Wohlfahrt und klärt ihn andererseits darüber auf, inwieweit die Entwicklung des Zöglings nicht bloß von der systematischen Erziehung, sondern auch von den Miterziehern abhängig ist. Auf die Wichtigkeit dieser pädagogischen Soziologie muß auch die Schulsynode immer wieder hinweisen, deren Rat für den Staat um so unentbehrlicher wird, je mehr sein Einfluß auf die Erziehung wächst.»

Also Kretschmar sieht ein: Der Staat wird immer mehr nötig haben, auf die Erziehung zu hören. Trotzdem soll sie nicht unmittelbar

#SE297-039

ausgeführt werden durch eine Einrichtung, die durch das Erziehungswesen selbst geschaffen werden kann, sondern es soll erst der Staat das ausführen; dann wird erst darauf hingewiesen, daß er auch «anordnen» kann. Also gestützt will das sein, was eigentlich die Forderung in unserer Zeit erheben muß, sich frei, unabhängig zu entfalten.

Etwas ist ganz besonders interessant in diesem Buche. Selbstverständlich wird ein Mann, der so gutwillig ist wie Kretschmar, auch aufmerksam darauf, daß die Lehrerbildung anders werden müßte. Er findet, daß in den Lehrerbildungsanstalten auch nicht alles so ist, wie er es haben möchte. Er bemerkt es und sagt sich:

Da muß manches anders werden. Er bemerkt: die Pädagogik wird an den Universitäten so als Nebenfach behandelt, aber sie umfaßt nach seiner Ansicht so vieles, daß sie nicht als Nebenfach behandelt werden dürfte, sondern sie müßte eingegliedert werden in die Universitäten als selbständiges Lehrfach. Nun denkt er nach: die sogenannten vier Fakultäten sind schon durchbrochen worden, man hat schon zu der philosophischen Fakultät die naturwissenschaftliche hinzugefügt und zur juristischen die staatswissenschaftliche. Er denkt nun nach, ob man nicht vielleicht die Pädagogik mit irgendeiner Fakultät durch die Erweiterung dieser Fakultäten verbinden könnte. So gibt es heute Universitäten, die haben neben den bekannten vier Fakultäten - also der theologischen, der philosophischen, der medizinischen, der juristischen - noch die staatsrechtliche und die naturwissenschaftliche Fakultät. Nun meint er, daß es zu allerlei

Kalamitäten führen könnte, eine eigene pädagogische Fakultät zu errichten. Aber mit welcher Fakultät sollte man Pädagogik sonst verbinden? Und es ist sehr charakteristisch, daß er dazu kommt, daß er die Pädagogik der Staatswissenschaft zuweisen und eine staatswissenschaftlich-pädagogische Fakultät begründen möchte.

Sie sehen, so stark wirkt der Zwang, daß vom Staate alles dasjenige ausgehen soll, was auf den Menschen wirkt, daß selbst ein so aufgeklärter Herr es am günstigsten findet, die Pädagogik zum Geschwisterwesen des Staatsrechtes zu machen. Ich habe es ja hier

#SE297-040

schon gesagt: die Menschen streben immer dahin, nicht als dasjenige zu gelten, was sie durch ihr Wesen sind, sondern als das, was sie durch die Abstempelung des Staates sein können. Selbst freie Bürger sollen sie nicht sein, sondern Menschen, die irgendwie mit ihren Bürgerrechten in den Staat eingetragen sind. Die Menschen streben darnach, Glieder der Staatsordnung zu werden. Das bildet den Gedanken aus: Also muß man die Menschen so erziehen und unterrichten, daß sie richtige Glieder des Staates werden. Wo sollte also die Pädagogik besser hingestellt werden als zum Staatsrecht? Es ist interessant, daß ein Mann, der ganz richtige Empfindungen hat für das, was geschehen soll, die entgegengesetzten Schlüsse zieht aus seinen Voraussetzungen, als man meinen sollte.

Sehen Sie, ich habe Ihnen damit heute vor allen Dingen zunächst die Widerstände charakterisiert, mit denen man zu kämpfen haben wird, wenn man eine solche Schule aufbauen will, wie es die Waldorfschule werden soll. Sie widerstrebt den Gedanken der Menschen, selbst den Gedanken der besten Menschen. Sie muß widerstreben; denn würde sie nicht widerstreben, so würde sie nicht in der Richtung der Zukunftsentwicklung arbeiten. Aber es wird in dieser Zukunftsrichtung gerade auf geistigem, erzieherischem und unterrichtendem Gebiete gearbeitet werden müssen. Wir werden wahrhaftig keine einseitige Weltanschauungsschule errichten. Wer glaubt, daß wir eine «Anthroposophenschule» gründen wollen, oder wer das verbreitet, der glaubt oder verbreitet eine Verleumdung. Das wollen wir ganz und gar nicht, und wir werden es zeigen, daß wir es nicht wollen. Denn kommt man uns mit allem so entgegen, wie wir allem entgegenkommen, dann wird in der Waldorfschule der Religionsunterricht der evangelischen Kinder von dem am Orte lebenden evangelischen Pfarrer beziehungsweise Vikar erteilt werden, der katholische Unterricht wird von dem katholischen Priester erteilt, der jüdische von dem Rabbiner. Das heißt, wir werden uns nicht darauf einlassen, irgendeine Weltanschauungsschule zu begründen, wir wollen nicht den Inhalt der Anthroposophie in unsere Schule hineintragen, wir wollen etwas anderes. Anthroposophie ist Leben, ist nicht bloß eine Theorie. Und Anthroposophie

#SE297-041

kann übergehen in die Gestaltungsfähigkeit, in die Handhabung des Unterrichts - insofern Anthroposophie pädagogisch werden kann, insofern durch Anthroposophie die Fertigkeit gewonnen werden kann, zum Beispiel besser das Rechnen zu lehren, als es bisher gelehrt wurde, besser das Schreiben, besser die Sprachen, besser die Geographie zu lehren, als sie bis jetzt gelehrt wurden. Also insofern eine Methode für diese Schule geschaffen werden soll durch Anthroposophie, insofern streben wir. Wir erstreben Methodik, Unterrichtspraxis. Das ist es, in was wir auslaufen lassen möchten dasjenige, was aus einer wirklichen Erkenntnis des Geistigen wahrhaftig folgen wird. Wir werden eben so lesen lehren, wir werden so schreiben lehren und so weiter, wie es der Wesenheit des Menschen angemessen ist. Dadurch werden wir zunächst ganz absehen von dem, was man uns wahrscheinlich unterstellen wird: daß wir durch eine Schule schon bei den Kindern Propaganda machen wollen für Anthroposophie. Das werden wir nicht wollen. Denn wir wissen ganz gut, daß die Widerstände, die wir schon zu überwinden haben, ins Unermeßliche steigen. Wir werden nur streben, zu unterrichten insofern, als durch das Durchlebtsein mit anthroposophischen Impulsen gut unterrichtet und erzogen werden kann. Deshalb wird es uns nicht stören, wenn gewissen Anforderungen genügt wird, die von da oder dort kommen, zum Beispiel, daß der Religionsunterricht in den einzelnen Konfessionen von den Verwaltern, die innerhalb dieser Konfession stehen, besorgt wird.

Damit habe ich zunächst einiges einleitend über dasjenige gesagt, was die Waldorfschule sein will. Ich werde am nächsten Sonntag um dieselbe Zeit in diesen Betrachtungen fortfahren.

AUS WELCHEM GEISTE KANN SICH EINE

ERZIEHUNGSKUNST DER GEGENWART ENTWICKELN?

Stuttgart, 31. August 1919 (nachmittags)

#TX

Vor acht Tagen versuchte ich, die Gesichtspunkte darzulegen, die der Begründung der Waldorfschule zugrunde liegen. Ich habe schon darauf aufmerksam gemacht, daß natürlich diese Begründung nicht ins Blaue hinein gemacht wird, sondern daß sie mit dem wird rechnen müssen, was nun einmal Schulerziehungen der Gegenwart sind, so daß dasjenige, was unseren Zielen, unseren Erkenntnissen entspricht, in die Schulentwicklung der Gegenwart nur hineingestellt werden können. Ich habe auf Schwierigkeiten hingewiesen, welchen eine wirkliche Erziehungskunst in unserer Gegenwart begegnet. Und ich will heute - ich kann das natürlich nur in einigen allgemeinen Umrissen - auf einiges hinweisen, aus dem Sie werden ersehen können, wie der Geist sein muß, aus dem sich gegenwärtig eine Erziehungskunst entwickeln kann. Es ist ja durchaus so, daß aus den mannigfaltigsten Untergründen heraus in weitesten Kreisen eine dunkle oder auch mehr oder weniger helle Kehnung davon besteht, daß in unserem Erziehungswesen etwas anders werden muß. Und es hängt eigentlich die wirkliche, richtige Gestaltung der sozialen Menschheitszukunft an der Ausgestaltung einer wahren Erziehungskunst, einer Erziehungskunst, die wirklich den Kulturaufgaben unserer Gegenwart und der nächsten Zukunft gewachsen ist.

Nun handelt es sich dabei vor allen Dingen darum, daß man zur Erziehung und zum Unterricht insbesondere für das kindliche Alter die entsprechende Lehrerschaft hat. Was die Lehrerschaft den Kindern entgegenbringt, die Impulse, aus denen heraus die Lehrerschaft ihre Kunst ausübt, das ist etwas von dem allerallerwesentlichsten. Und gerade wenn man diese Gesichtspunkte ins Auge faßt, wird man finden, daß da vieles in der Gegenwart ist, was einem richtigen Einnehmen dieses Gesichtspunktes widerstrebt. Es ist ja nun natürlich, daß der Lehrer, der Erzieher zunächst durch

#SE297-043

diejenigen Bildungsanstalten durchgeht, die aus dem mehr oder weniger wissenschaftlichen Bewußtsein der Gegenwart heraus entwickelt sind. Aber dieses wissenschaftliche Bewußtsein der Gegenwart ist so, daß es keinen Gesichtspunkt abgibt, den werdenden Menschen wirklich zu erkennen. Und gerade in diesem Punkte hat das erste eingesetzt, was wir notwendigerweise für die Begründung der Waldorfschule tun mußten. Ich habe ja schon im letzten Vortrag hier gesagt, daß die künftige Lehrerschaft der Waldorfschule bereits vereinigt ist und daß eine pädagogisch-didaktische Vorbereitung stattfindet. Es handelt sich dabei darum, daß vor allen Dingen die Lehrer dazu kommen, die richtigen Gesichtspunkte zu finden: erstens für das Erkennen der werdenden Menschennatur, wie sich diese in der Kindheit offenbart; zweitens, daß sie dazu kommen, aus der Einsicht in diese werdende Menschennatur die Erziehungskunst auszuüben. Namentlich ist es in der Gegenwart notwendig, eine ganz neue, für die Außenwelt neue Menschenkunde und Menschenerkenntnis erst herauszuarbeiten.

Unsere wissenschaftliche Gesinnung ist stolz auf ihre Erfahrungs- und Beobachtungsmethode. Und diese Erfahrungs- und Beobachtungsmethode hat ja auf naturwissenschaftlichem Felde zu großen Triumphen geführt. Allein, im Grunde genommen haben in der Gegenwart recht viele, die gerade dem Erziehungswesen nahestehen, schon herausgefühlt, daß aus dieser Erfahrungs- und

Beobachtungsmethode Gesichtspunkte für das Erziehen nicht zu finden sind. Solche von einer gewissen Seite her einsichtigen Menschen haben sich gefragt: Was machen wir in den aufeinanderfolgenden Lebensepochen des Kindes, um die Entwicklungskräfte, die in diesen aufeinanderfolgenden Lebensepochen des Kindes herauskommen, richtig zu benützen? Man braucht nur auf einzelnes hinzuweisen, dann wird man finden, daß solche Sehnsucht, das Kind seiner Entwicklung nach wirklich kennenzulernen, bei Pädagogen eigentlich schon da ist, daß sich aber diese Pädagogen aus der gegenwärtigen wissenschaftlichen Gesinnung heraus solchen Fragen gegenüber gewissermaßen nicht zu helfen wissen. Da brauche ich nur darauf hinzuweisen, daß zum Beispiel schon im Jahre 1887 der

#SE297-044

Pädagoge Sallwürk auf das folgende aufmerksam gemacht hat. Er sagte sich: Die Naturwissenschaft hat zum Beispiel herausgefunden, daß in der Entwicklung der Organismen ein gewisses Gesetz herrscht, das der jüngst verstorbene Ernst Haeckel bezeichnete als das «biogenetische Grundgesetz». Nach diesem biogenetischen Grundgesetz entwickelt sich während des Embryonallebens der einzelne Mensch so, daß er die Stammesentwicklung der Tierreihe verfolgt. Während der embryonalen Entwicklung ist der Mensch in den ersten Wochen einem niederen Tier ähnlich und steigt dann hinauf, bis er sich zum Menschen entwickelt. Die individuelle Entwicklung ist eine kurze Wiederholung einer langen Entwicklung in der Welt draußen. Nun haben sich die Pädagogen gefragt:

Kann so etwas Ähnliches auch gelten für die Entwicklung des einzelnen Kindes in bezug auf das Geistig-Seelische? Und kann die Erziehungswissenschaft irgendeine Stütze finden in einem Gesetz, das nachgebildet wird diesem biogenetischen Grundgesetz?

Sie sehen, es ist das Bemühen schon da, nicht einfach darauflos zu erziehen, sondern einen Gesichtspunkt zu finden gegenüber der Entwicklung des werdenden Menschen. Da war es naheliegend, zum Beispiel zu sagen: Nun, die ganze Menschheit hat durchgemacht die Zeit der Urkultur; dann sind solche Kulturen darauf gefolgt, wie wir sie geschichtlich überliefert haben in den alten orientalischen Kulturen; dann folgte darauf das Griechentum, das Römertum, dann die Entwicklung des Mittelalters und so weiter bis in die neuere Zeit hinauf. Können wir für den einzelnen individuellen Menschen sagen, daß er als Kind in der Kindheit die menschliche Urkultur und dann weitere Stufen der menschlichen Entwicklung wiederholt hat? Und können wir, indem wir die Geschichte in ihren Gesetzmäßigkeiten verfolgen, daraus etwas gewinnen für die Entwicklung des einzelnen Kindes? Sallwürk hat schon 1887 in seinem Buch «Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte» in entschiedenster Weise bestritten, daß man aus solchen Untergründen heraus irgendwelche Anhaltspunkte für die Erziehungskunst gewinnen könne. Ja, schon früher hat der aus der Herbart'schen Anschauung hervorgegangene Pädagoge Theodor

#SE297-045

Vogt darauf hingewiesen, daß man in der Gegenwart ohnmächtig ist, sich pädagogisch solche Fragen zu beantworten. Er sagte schon 1884: Gäbe es eine vergleichende Geschichtswissenschaft, wie es eine vergleichende Sprachwissenschaft gibt, so könnte man vielleicht aus einer solchen vergleichenden Geschichtswissenschaft heraus für die Erziehung des Kindes ebensolche Anhaltspunkte finden, wie man aus der vergleichenden Stammesgeschichte des Tierreiches Anhaltspunkte für das eben gekennzeichnete biogenetische Grundgesetz gefunden hat. Aber er gestand sich, daß es so etwas wie eine vergleichende Geschichtswissenschaft, aus der solche Gesetze gewonnen werden können, eben nicht gibt. Und der Jenenser Pädagoge Rein sprach ihm das 1887 nach, und so liegen die Dinge in der äußeren Pädagogik und äußeren Erziehungskunst noch heute. Sie können mit Recht gegenüber solchen Bestrebungen und in der Diskussion über solche Bestrebungen sagen: Ja, sollte man sich als Erzieher nicht lieber auf den Standpunkt der gesunden Menschenempfindung stellen, statt sich von einer abstrakten Wissenschaft her diktieren lassen zu müssen, was für die Entwicklung des werdenden Kindes nötig ist? Und Sie haben recht mit einem solchen Einwand. Denn dieser Einwand ergibt sich auch, wenn man die Sache etwas tiefer und gründlicher betrachtet. Er ergibt sich deshalb, weil in der Tat, wenn man nichts hat als diejenige Wissenschaft, die auf den Methoden des gegenwärtigen Natur-erkennens aufgebaut ist, aus den Abstraktionen, die man durch sie gewinnt, nichts für die Entwicklung des Menschengeistes und der Menschenseele gewinnen kann. Man strebt vergeblich, wenn man nach so etwas strebt. Aber man kann auch nicht aus dem bloßen unentwickelten Menschenverstand und Menschenempfinden heraus wirklich ein Erziehungskünstler werden. Man braucht etwas, was einem Gesichtspunkte gibt. Und gerade hier zeigt sich die Notwendigkeit, eine neue Menschenkunde aufzubauen als Grundlage für eine wirkliche Erziehungskunst der Zukunft. Die landläufige Wissenschaft hat gar nicht die Untergründe für eine solche Menschenkunde. Sie müssen gewonnen werden durch die Erkenntnis des Menschengeistes und auch des Werdens des Menschengeistes

#SE297-046

innerhalb der Menschheitsgeschichte. Man muß viel weitere Gesichtspunkte haben, als die gegenwärtig auf Naturwissenschaft hin orientierte Wissenschaft hat.

Wenn wir das werdende Kind beobachten, so finden wir zunächst - ich habe schon öfter darauf aufmerksam gemacht -, daß ein längerer Entwicklungszeitraum liegt zwischen der Geburt und dem Zahnwechsel gegen das siebente Jahr. Wenn man das, was in der Seele des Kindes sich betätigt in dieser Zeit, vergleicht mit all dem, was sich vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife entfaltet, so ergibt dies einen großen Unterschied. Dieser Unterschied besteht darin, daß das Kind in den ersten Lebensjahren bis zum Zahnwechsel darauf hinorientiert ist, dasjenige nachzumachen, was es in der Umgebung sieht und hört und wahrnimmt. Das Kind ist ein Nachahmer in dieser Zeit. Vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahre, vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, ist das Kind darauf hingeeordnet, daß die Autorität seiner Umgebung auf es wirkt. Es ahmt dann in der Hauptsache nicht mehr bloß nach, sondern will von Erwachsenen hören, was richtig, was gut ist. Es will glauben können an die Einsicht der Erwachsenen; instinktiv will es Autorität. Und es kann sich nur entfalten, wenn es diesen Glauben entwickeln kann.

Sieht man dann aber weiter zu, dann ergeben sich wiederum Einschnitte auch in diesen großen Lebensabschnitten. Wir sehen zum Beispiel einen deutlichen Einschnitt innerhalb der Zeit von der Geburt bis zum Zahnwechsel so um das dritte Lebensjahr herum, wo das Kind in das Entwicklungsstadium eintritt, in dem es zum ersten Mal ein deutliches Ich-Gefühl entwickelt. Da beginnt derjenige Zeitabschnitt, bis zu dem man sich im späteren Leben zurückerinnert, während das frühere Erleben in den Schlaf der Kindheit hineinverschwindet. Und manches andere tritt um diese Lebenszeit in der Entwicklung des Kindes auf, so daß man sagen kann: trotzdem das Kind im wesentlichen ein Nachahmer ist in den ersten sieben Lebensjahren, liegt um die Mitte dieser ersten sieben Lebensjahre herum ein wichtiger Abschnitt, der in der ersten Erziehung berücksichtigt werden muß. Dann aber liegen wiederum

#SE297-047

zwei wichtige Abschnitte in der Zeit von dem Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, also gerade in dem Zeitalter des Kindeslebens, in dem die Volksschulerziehung sich abwickeln soll. Wenn sich das Kind ungefähr dem neunten Jahre nähert, wird man einen großen Umschwung in der Entwicklung des Kindes beobachten können. Was im Menschenleben auftritt, ist ja nach der einen Seite hin deutlich da. Es geht wiederum das eine in das andere über. Das Kind ist in den ersten sieben Lebensjahren ein Nachahmer; aber wenn es nach dem Zahnwechsel schon hinneigt zum Autoritätsgefühl, bleibt ihm noch etwas von der Sehnsucht nachzuahmen aus den früheren Jahren da, so daß sich bis zum neunten Jahre hin im Kinde fortwährend der Drang vermischt, seine Umgebung nachzuahmen und schon die Autorität auf sich wirken zu lassen. Wenn man beobachtet, welche Kräfte da im kindlichen Lebensalter herauskommen aus dem Innern der Menschennatur, dann findet man

- wie gesagt, ich kann diese Dinge heute nur andeuten - durch eine weitere Erwägung und Beobachtung, daß in dieser Zeit bis zum neunten Jahre hin gerade die Kräfte, die da herauskommen, verwendet werden müssen, um dem Kinde das beizubringen, was sich als

die ersten Anfangsgründe des Lesens und Schreibens ergibt. Und man soll diese Anfangsgründe im Lese- und Schreibunterricht so benützen, daß gerade dasjenige, was, ich möchte sagen ein Zusammenklang von Nachahmungstrieb und Autoritätstrieb ist, in Anspruch genommen werde. Wenn man selbst Erziehungskünstler ist und arbeiten kann auf der einen Seite mit dem Lehrstoff, auf der anderen Seite aber mit dem geborenenwerdenden Autoritätstrieb, mit dem im Herabblähen begriffenen Nachahmungstrieb, wenn man mit alledem so arbeitet, daß es zusammenklingt, dann arbeitet man etwas heraus im Kinde, was bleibende Kräfte sind für die ganze Lebenszeit des Menschen bis zum Tode hin. Man arbeitet etwas heraus, was man später nicht mehr nachholen kann, weil jedes Lebensalter seine eigenen Kräfte entwickelt.

Gewiß, Sie können sagen: mancher hat sich instinktiv nach solchen Gesetzen gerichtet. Das ist auch wahr. Aber es genügt nicht in der Zukunft. In der Zukunft werden solche Dinge zum Bewußtsein

#SE297-048

erhoben werden müssen. Und gegen das neunte Jahr oder um das neunte Jahr herum beginnt alles dasjenige am Kinde sich zu entwickeln, was es geeignet macht, aus dem Menschen mehr her-auszugehen und von dem Menschen aus die Natur zu erfassen. Vor diesem Zeitpunkt ist das Kind nicht sehr geeignet, die Natur als solche zu erfassen. Man möchte sagen: Das Kind ist sehr geeignet bis zum neunten Jahre hin, die Welt moralisierend zu betrachten. Der Erzieher, der Lehrer muß diesem moralisierenden Drange des Kindes entgegenkommen, ohne pedantisch zu werden.

Gewiß war auch das schon etwas instinktiv nach dieser Richtung hin vorhanden. Aber wenn man die didaktisch-methodischen Anleitungen, die in der Gegenwart gegeben werden, durchnimmt, in denen so hingearbeitet werden soll nach einem Anlehnen mit allem Unterrichtsstoff an das Menschliche selbst, dann könnte man zur Verzweiflung getrieben werden. Ein gewisser richtiger Instinkt ist da; aber die Anleitungen, die gegeben werden für dieses Lebensalter, sind fast durchweg von einer Philistosität, von einer Banalität durchzogen, die dem werdenden Menschen furchtbar schadet. Man tut in diesem Lebensalter nämlich gut, wenn man, sagen wir Tiere oder auch Pflanzen nur so betrachtet, daß ein gewisses Moralisiertes durchscheint durch die Betrachtung - zum Beispiel wenn man Fabeln dem Kinde so beibringt, daß es durch die Fabel die Tierwelt erkennen lernt. Aber man soll nur ja sich hüten, in der Besprechung im sogenannten Anschauungsunterricht solch banales Zeug an die Kinder heranzubringen, wie es sehr häufig herausgebracht wird. Vor allen Dingen aber soll man sich hüten davor, eine Fabel dem Kinde so zu erzählen, daß man sie zuerst erzählt, und nachher alle möglichen Erklärungen an diese Fabel anfügt. Alles, was Sie durch das Erzählen dieser Fabel erreichen wollen, das zerstören Sie durch die nachherige Interpretation. Das Kind will das, was in der Fabel drinnen ist, wirklich fühlend aufnehmen. Und es ist in seinem Innersten, ohne daß es sich Rechenschaft davon gibt, entsetzlich berührt, wenn es nachher die oftmals recht banalen Erklärungen hinnehmen muß.

Was wird daher derjenige tun, der nicht gleich auf die eigentlichen Feinheiten der Erzählungskunst gegenüber einer solchen Erkenntnis

#SE297-049

eingehen will? Er wird sagen: Also lasse man die Erklärungen hinterher weg und erzähle dem Kinde bloß die Fabel. Nun, schön. Dann versteht es aber die Fabel nicht, und dann wird es erst recht an der Fabel keine Freude haben, wenn es sie nicht versteht. Wenn man zu jemandem chinesisch sprechen will, muß man ihm ja auch zuerst Chinesisch beibringen, sonst wird er doch nicht das richtige Verhältnis zu dem gewinnen können, was man ihm auf chinesisch mitteilt. Also damit ist es auch nicht getan, daß man sagt: Also lasse man die Erklärungen hinterher weg. Man muß versuchen, das, was hinterher durch eine Erklärung sehr häufig versucht wird, zuerst zu geben. Haben Sie die Absicht, dem Kind eine Fabel, solch ein Lesestück wie, sagen wir «Der Wolf und das Lamm» beizubringen - wir könnten das auch anwenden auf das Pflanzenleben -, dann sprechen Sie zuerst mit dem Kinde über den Wolf, seine Eigenheiten, über das Lamm, möglichst in Anlehnung an den Menschen. Suchen Sie alles zusammen, wovon Sie das Gefühl haben, daß das Kind Bilder, Empfindungen bekommt, die dann aufklingen, wenn Sie ihm die Fabel oder das Lesestück vorlesen. Wenn Sie das, was Sie nachher als Erklärung geben wollen, in einer anregenden Vorbesprechung machen, dann töten Sie nicht die Empfindungen, wie Sie es in einer Erklärung hinterher machen, sondern Sie beleben sie gerade. Wenn das Kind vorher gehört hat, was der Lehrer spricht über Wolf und Lamm, dann werden seine Empfindungen lebhafter, dann hat es mehr Freude an der Fabel. Alles, was zum Verständnis geschehen muß, soll vorher geschehen. Das Kind darf vorher die Fabel oder das Lesestück nicht hören. Wenn es sie hört, muß es auf die Höhe gebracht sein in seiner Seele, sie zu verstehen. Dann muß der Abschluß gemacht werden damit, daß man das Lesestück vorliest, die Fabel mitteilt, aber nun nichts mehr tut, als die Empfindungen, die erregt sind, im Kinde verlaufen zu lassen. Man muß das Kind die Empfindungen mit nach Hause nehmen lassen.

So den Unterricht zu gestalten, daß man alles anlehnt an das Menschliche, ist notwendig bis zum neunten Jahr. Und wer einen Sinn hat, den Übergang zu beobachten, der um das neunte Jahr

#SE297-050

herum stattfindet, der wird wissen, daß erst dann für das Kind die Empfänglichkeit beginnt, mehr in die Naturwelt hinauszugehen, aber vom Menschen aus hinauszugehen. Die Natur an sich, wenn man sie ihm beschreibt, ohne Beziehung zum Menschen, begreift das Kind auch nach dem neunten Jahr noch nicht. Man täuscht sich nur, wenn man glaubt, daß es den Beschreibungen, wie sie so sehr häufig gegeben werden in den heutigen Anleitungen zum Anschauungsunterricht, schon ein Verständnis entgegenbringt. Man muß zwar nach dem neunten Jahr naturgeschichtlichen Unterricht aufnehmen, aber man muß ihn immer auf den Menschen beziehen. Man soll gerade im naturgeschichtlichen Unterricht nicht von außermenschlichen Naturwesen ausgehen, sondern immer vom Menschen selbst; man soll immer den Menschen in den Mittelpunkt rücken.

Nehmen wir an, wir wollen begreiflich machen dem Kinde nach dem neunten Jahr den Unterschied der niederen Tiere von den höheren Tieren und vom Menschen; da geht man vom Menschen aus. Man vergleiche die niederen Tiere mit dem, was am Menschen ist; vergleiche die höheren Tiere mit dem, was am Menschen ist. Wenn man den Menschen beschrieben hat seinen Formen nach, seinen Lebensverrichtungen nach, dann kann man das, was man am Menschen so gefunden hat, anwenden auf niedere und höhere Tiere. Das versteht das Kind. Da soll man nicht aus Banausentum oder Banalität heraus immer die Sorge haben, man rede über den Horizont des Kindes hinaus. Heute redet man manchmal über den Horizont der Erwachsenen hinaus; aber nicht über den Horizont des Kindes würde man hinausreden, wenn man zum Beispiel dem Kinde, aber natürlich erstens mit innerer Begeisterung und zweitens mit einer wirklichen Auffassung der Sache, beibrächte: Sieh dir die niederen Tiere an! - Man versetze es in die Gelegenheit, sagen wir einen Tintenfisch kennenzulernen. Dann gehe man, immer die entsprechenden Begriffe verwendend, dazu über, zu zeigen: mit welchen Teilen des vollkommenen Menschen ist denn der Tintenfisch am meisten verwandt? Da kann das Kind dann schon verstehen, daß der Tintenfisch am meisten verwandt ist mit dem Kopf

#SE297-051

des Menschen. Es ist nämlich die Wirklichkeit so, daß die niederen Tiere zwar einfach gestaltet sind, aber daß die Gestaltung, die einfach sich bei den niederen Tieren findet, beim menschlichen Haupte wiederkehrt. Das menschliche Haupt ist nur komplizierter ausgestaltet als die niederen Tiere. Und das, was sich bei den höheren Tieren, zum Beispiel bei den Säugetieren findet, das ist nur zu vergleichen mit dem, was sich im Rumpfleben des Menschen vorfindet. Die höheren Tiere müssen wir nicht mit dem Kopfleben des Menschen vergleichen, sondern mit dem Rumpfleben. Und gehen wir beim Menschen über zum Gliedmaßenleben, dann müssen wir sagen: Sieh dir einmal das Gliedmaßenleben des Menschen an; das hat er, so wie es ausgestaltet ist, einzig und allein für sich. So wie

der menschliche Arm und die Hände ausgestaltet sind als Anhängsel des Leibes, in denen sich das Geistig-Seelische frei bewegt, so ist ein Gliedmaßenpaar in der ganzen Tierwelt nicht vorhanden. Wenn man beim Affen von vier Händen spricht, so ist das nur eine uneigentliche Ausdrucksweise, denn die dienen schon von der Natur aus zum Halten, zum Fortbewegen des Leibes. Aber beim Menschen sehen wir in einer merkwürdigen Art differenziert Füße und Hände, Arme und Beine.

Wodurch ist der Mensch eigentlich Mensch? Nicht wahr, nicht durch seinen Kopf; der ist nur eine vollkommenere Ausgestaltung desjenigen, was schon bei den niederen Tieren sich findet. Das, was beim niederen Tier sich findet, ist fortentwickelt am menschlichen Kopf. Aber worin der Mensch Mensch ist, worin er hervorragt über die Tierwelt, das ist sein Gliedmaßensystem. Das, was ich Ihnen jetzt hier gezeigt habe, das können Sie natürlich nicht in dieser Form an die Kinder heranbringen. Aber Sie übersetzen es so, daß das Kind nach und nach solche Dinge aus der Anschauung heraus empfinden lernt. Dann werden Sie durch Ihre Erziehung unendlich viel von dem hinwegschaffen, was aus ganz geheimnisvollen Untergründen heraus unsere gegenwärtige moralische Kultur verdirbt. Unsere gegenwärtige moralische Kultur wird vielfach dadurch verdorben, daß der Mensch auf sein Haupt so unendlich stolz und hochmütig ist - aber er würde es nicht sein, wenn es

#SE297-052

weiter ausgebildet würde, was da zugrunde gelegt werden kann -, während er stolz und hochmütig sein könnte gerade auf sein Gliedmaßensystem, das zur Arbeit dient, das zum Hineinstellen in die Welt der sozialen Ordnung dient.

Der naturwissenschaftliche Unterricht in bezug auf die Tierwelt kann in unbewußter Weise in die Menschennatur ein richtiges Gefühl des Menschen von sich selbst und von der sozialen Ordnung hineinfiltrieren. Das wird Ihnen zeigen, daß die pädagogischen Fragen allerdings viel tiefere Untergründe haben, als man heute gewöhnlich glaubt, daß sie zusammenhängen mit großen, umfassenden Kulturfragen. Das wirkt doch ein Licht auf den naturwissenschaftlichen Unterricht, wie er sich zu gestalten hat nach dem neunten Jahr. Alles läßt sich in Beziehung auf den Menschen behandeln, aber so, daß jetzt neben dem Menschen überall die Natur auftritt und der Mensch wie eine große Zusammenfassung der Natur erscheint. Das würde dem Kinde viel geben, wenn man bis gegen das zwölfte Jahr hin diese Gesichtspunkte festhalten würde.

Denn um das zwölfte Jahr herum liegt wiederum ein wichtiger Einschnitt in der Entwicklung des Kindes. Da spielt schon herein im zwölften, dreizehnten, vierzehnten Jahr - es ist bei den einzelnen Kindern verschieden - dasjenige, was dann nach der Geschlechtsreife zum Ausdruck kommt: die Urteilsfähigkeit, das Urteilen. Aber das Urteilen spielt noch durchaus so herein, daß es noch immer zusammenwirken muß mit dem, was nur aus Autoritätsdrang herauskommt. In diesem Lebensalter des Menschen müssen vom Erziehungskünstler Autoritätsdrang und Urteilskraft im Zusammenklingen behandelt werden. Und daraufhin muß der Lehrstoff behandelt werden.

Da beginnt dann die Zeit, wo wir anfangen dürfen, solche naturgeschichtlichen und namentlich physikalischen Tatsachen an den Menschen heranzubringen, die sich vollständig absondern vom Menschen; Strahlenbrechung und dergleichen. Da beginnt aber auch das Verständnis, jetzt umgekehrt die Natur wiederum anzuwenden auf den Menschen. Bis zum zwölften Jahr will das Kind durch seinen inneren Drang vom Menschen aus die Natur begreifen,

#SE297-053

nicht mehr moralisierend, sondern so, wie ich es Ihnen eben auseinandergesetzt habe. Nach dem zwölften Jahr ist das Kind bereits geneigt, Abgesondertes vom Menschen zu betrachten, aber es wieder zurückzuführen zum Menschen. Und Sie entwickeln etwas, was dem Kind nicht wieder verlorengeht, wenn Sie, sagen wir die Strahlenbrechung durch die Linse dem Kinde klarmachen, und von da aus die Anwendung auf den Menschen machen: die Strahlenbrechung im Auge, die ganze innere Einrichtung des Auges. Das können Sie in diesem Lebensalter dem Kinde beibringen.

Sie sehen, aus der Menschenerkenntnis der Lebensalter heraus entwickelt sich der wahre Lehrplan. Das Kind selbst sagt uns, wenn wir es wirklich beobachten können, was es in einem Lebensalter lernen will. Das sind aber Gesichtspunkte, die sich aus der heutigen Naturwissenschaft nicht ergeben. Sie kommen einfach, wenn Sie nur die natürlichen Tatsachen nehmen, nicht an diese Gesichtspunkte heran, die Ihnen die unermeßliche Wichtigkeit jenes Lebensrubikon, der um das neunte Jahr herum liegt, und des anderen Lebensrubikon, der um das zwölfte Jahr herum liegt, zeigen. Diese Dinge müssen hervorgeholt werden aus der ganzen Menschennatur. Und diese ganze Menschennatur umfaßt Leib, Seele und Geist; während die Naturwissenschaft der Gegenwart, wenn sie auch glaubt, etwas über Seele und Geist aussagen zu können, tatsächlich nur auf das Leibliche sich beschränkt. Solche Dinge, wie sie heute oftmals gesprochen werden - ob man mehr auf das Formale, auf das Moralische in der Erziehung sehen soll, ob man mehr darauf sehen soll, daß der Mensch entwickelt wird nach seinen Veranlagungen, oder mehr darauf, daß ihm solcher Wissensstoff beigebracht werde, wie er für den späteren Beruf notwendig ist, damit der Mensch seinen Platz ausfülle - diese Fragen erscheinen einem als kindisch, wenn man die tieferen Grundlagen kennenlernt, von denen aus erzogen werden muß. Wie der einzelne Mensch zusammenhängt mit der ganzen Menschheitsentwicklung, das sieht allerdings die äußere Naturwissenschaft nicht ein. Aber eine geistig begriffene Entwicklungsgeschichte der Menschheit sieht das ein.

#SE297-054

Beachten wir folgendes Gesetz, das ebenso ein Gesetz ist wie die naturwissenschaftlichen Gesetze, das aber nicht begriffen wird durch die naturwissenschaftlichen Methoden der Gegenwart:

Wenn wir zurückgehen - ich kann jetzt nur erzählen, in meinen Schriften finden Sie diese Dinge alle aus dem Fundamente heraus entwickelt - in uralte Zeiten der Menschheit, so finden wir, daß da der Mensch entwicklungsfähig blieb bis ins hohe Alter hinauf, so entwicklungsfähig, wie wir nur noch während unserer ersten Kindheit sind. Gehen wir zurück in menschliche Urzeiten, so finden wir, daß die Menschen sich sagen: Wenn ich fünfunddreißig Jahre, ja in noch älteren Zeiten: wenn ich zweiundvierzig Jahre alt sein werde, so werde ich gewisse, mit meiner Leibesentwicklung zusammengehörige Entwicklungsmomente durchmachen, die mich zu einem anderen Menschen machen. Wie man mit dem Zahnwechsel etwas an die Leibesentwicklung Gebundenes durchmacht, was einen zu einem anderen Menschen macht, wie man mit der Geschlechtsreife etwas an die Leibesentwicklung Gebundenes durchmacht, was einen zu einem anderen Menschen macht, so machte man in alten Zeiten bis in viel höhere Lebensalter hinein solche Dinge durch. Dies hat sich verloren im Laufe der Menschheitsentwicklung. Wir können heute nicht in demselben Maße, wie das in menschlichen Urzeiten der Fall war, in der Kindheit hinsehen zum alten Menschen und sagen: Ich freue mich, so alt werden zu können einmal, denn dieser Mensch hat etwas erlebt, was mir durch meine Leibesentwicklung noch nicht möglich ist. Darin besteht der Fortgang in der Menschheitsentwicklung, daß wir in immer weniger alte Lebensepochen eine körperliche Entwicklung hineinragen. Wer eine Beobachtungsmöglichkeit für solche Dinge hat, der weiß, daß zum Beispiel noch in der Griechenzeit der Mensch bis in die Dreißigerjahre deutlich wahrgenommen hat, wie wir heute in der Jugend wahrnehmen, was nicht mit dem Äußerlich-Leiblichen zusammenhängt. Heute nimmt das der Mensch wahr höchstens bis zum siebenundzwanzigsten Jahre hin. Und in der Zukunft wird dieser Zeitpunkt noch weiter hinuntergehen. Das ist der Sinn der menschlichen Entwicklung, daß bis

#SE297-055

zu immer jüngeren Lebensaltern die naturgemäße, die elementarische Entwicklung verbleibt. Das ist ein fundamentales Gesetz.

Und mit diesem fundamentalen Gesetz hängt unsere Kulturentwicklung zusammen, daß in einem bestimmten Alter Lesen und Schreiben auftritt, während es in Urzeiten nicht da war. Das hängt mit diesem auf immer jüngere natürliche Entwicklungsstufen

angewiesenen Menschentum zusammen. Wer dann weiter durchschaut solche nur aus umfassenden Erkenntnissen heraus zu gewinnenden Anhaltspunkte für die menschliche Kulturentwicklung, der wird wissen, wo die Sehnsucht eines Theodor Vogt, eines Rein, eines Sallwürk befriedigt werden kann. Die heutige naturwissenschaftlich orientierte Wissenschaft hat ja gar nicht die Möglichkeit, so etwas kennenzulernen, wie dieses seiner natürlichen Entwicklung nach fortwährend auf jüngere Altersstufen herabgedrückte Menschenleben. Sie hat daher auch gar nicht die Möglichkeit, eine wirklich vergleichende Geschichtswissenschaft auszuschreiben, die einen Anhaltspunkt geben könnte, zu erkennen, wie der Mensch hineingestellt ist in die Kulturentwicklung. Wer aber dieses weiter durchschaut, weiß, daß der Mensch, so wie er geboren wird, ohnehin auftritt mit Anlagen, die gerade in sein Zeitalter hineinpassen, daß er ein Glied ist dieser umfassenden Menschheitsentwicklung. Entwickelt man das im Menschen, was er, weil er ein Glied der Menschheitsentwicklung ist, ohnedies als Anlage hat, dann entwickelt man auch in formaler Beziehung das, was in ihm entwickelt werden soll. Erkennt man die Wirklichkeit, dann wird einem viel von dem, womit man heute solch einen Aufwand treibt, «ob man die Dinge so oder so machen soll», zu einer abstrakten Faselei. Dieses Entweder-Oder löst sich auf für ein wahres, wirkliches Erkennen in ein Sowohl-Als auch.

Das, sehen Sie, möchte man einmal aus einer Lehrerschaft machen, um in einem Punkte etwas zu schaffen für die Zukunft; daß die Lehrer richtig den Menschen erkennen und den Zusammenhang des Menschen gerade mit der Gegenwartskultur; und daß von diesem Wissen und von diesem Empfinden der Wille, mit dem Kind zusammenzuarbeiten, angefeuert werde. Dann entstehen

#SE297-056

wirklich Erziehungskünstler. Denn das Erziehen ist niemals eine Wissenschaft, sondern eine Kunst. Man muß aufgehen darin und kann das, was man wissen kann, nur als Grundlage für die Erziehungskunst zu Hilfe nehmen.

Man soll aber nicht allzusehr davon faseln, daß man dann ganz besonders spezifische Anlagen zum Lehrer haben muß. Die sind mehr verbreitet, als man denkt, sie werden nur in der Gegenwart nicht entwickelt. Man braucht die Kräfte nur herauszuholen aus dem Lehrer in der richtigen Weise durch eine starke Geisteswissenschaft, dann wird man finden, daß in der Tat Erziehungsbegabung viel verbreiteter ist, als man denkt.

Sehen Sie, damit hängt dann etwas anderes zusammen. Es ist zwar theoretisch heute oftmals gewarnt worden vor einem allzusehr Abstraktgestalten des Unterrichts; aber instinktiv macht man dieses Abstraktgestalten noch immer. Und derjenige, der diese Dinge durchschaut, wird bei den Reformplänen und Reformideen, die gegenwärtig so durch die Luft schwirren, die Besorgnis empfinden, die Abstrahierung des Unterrichts werde durch diese Reformpläne, die ja allerlei schöne Punkte enthalten, noch viel schlimmer, als sie jetzt ist. Wenn man richtig die Entwicklungsepochen studiert: erstens die großen Entwicklungsepochen - bis zum Zahnwechsel, bis zur Geschlechtsreife und über diese hinaus -, dann die kleinen - bis zur Entwicklung des Ich-Gefühls, bis zum Entwickeln des Sinnes für die vom Menschen abgesonderte äußere Natur -, wenn man diese Epochen richtig studiert, und zwar so, daß man sie nicht banal definiert, sondern sie in künstlerisch-intuitiver Anschauung vor sich hat, dann wird man erst einsehen, wieviel in dem werdenden Menschen dadurch gesündigt wird, daß man die intellektuelle Erziehung in falsche Bahnen lenkt. Wenn man immer betont, der Mensch müsse als ein einheitliches Wesen erzogen werden, so ist das richtig. Aber der Mensch kann als ein einheitliches Wesen nur erzogen werden, wenn man seine Glieder, auch die seelisch-geistigen, kennt und sie auf die Einheit hinzu-ordnen versteht. Man wird niemals den Menschen als Einheit erziehen, wenn man im Erziehen Denken, Fühlen und Wollen chaotisch

#SE297-057

durcheinanderwirken läßt, sondern nur dann, wenn man intuitiv weiß, welches der Charakter des Denkens, des Fühlens und des Wollens ist, und diese drei Kräfte des Menschen seelisch-geistig in der richtigen Weise ineinanderwirken läßt. Die Leute sind sehr geneigt, wenn sie so etwas besprechen, gleich immer in Extreme zu verfallen. Wenn einer einsieht: das Intellektuelle ist zu stark in den Vordergrund getreten, man hat die Leute zu stark intellektualisiert, - dann ist er gleich Feuer und Flamme, dieses Element auszumergen und zu sagen: Es kommt vorzugsweise auf die Willens- und Gemütererziehung an. Nein, es kommt darauf an, alle drei Elemente, Intellekt, Gemüt und Willen, im Menschen in der richtigen Weise zu erziehen, daß man sich in die Lage zu versetzen versteht, diese drei Lebenselemente in der richtigen Weise zusammenwirken zu lassen.

Erzieht man das intellektuelle Element richtig, dann muß man etwas dem Menschen geben gerade in der Volksschulzeit, was mit ihm wachsen kann, im Ganzen sich entwickeln kann. Verstehen Sie mich gerade in diesem Punkt recht, es ist ein wichtiger Punkt. Denken Sie, Sie entwickeln in dem Kinde bis zum vierzehnten Jahre jene Begriffe, die Sie fein definiert haben, von denen es weiß, wie es diese Begriffe zu denken hat, dann haben Sie ihm gerade durch jene bessere Definition, die Sie ihm nach Ihrer Meinung gegeben haben, oftmals Begriffe gegeben, die sehr starr sind, die nicht mit-wachsen mit dem Menschen. Der Mensch muß wachsen vom vierzehnten bis zwanzigsten Jahr, vom zwanzigsten bis fünfundzwanzigsten Jahr und so weiter, und indem er wächst, müssen seine Begriffe mitwachsen. Sie müssen sich mitentwickeln können. Definieren Sie sie zu stark in scharfen Konturen, so wächst zwar der Mensch, aber seine Begriffe wachsen nicht mit. Sie leiten dann seine intellektuelle Entwicklung in ganz falsche Bahnen. Er kann dann im Kulturleben nichts anderes tun, als sich an die Begriffe zu erinnern, die Sie ihm mit Mühe beigebracht haben. Aber das sollte er nicht, sondern diese Begriffe sollten mit seiner eigenen Entwicklung gewachsen sein, so daß er das, was ihm im zwölften Jahre beigebracht worden ist, im fünfunddreißigsten Jahre so verschieden

#SE297-058

hat von der Art, wie es ihm im zwölften Jahre beigebracht wurde, wie sein äußerer leiblicher Mensch verschieden ist im fünfunddreißigsten Jahre von dem, was er im zwölften Jahr war. Das heißt, bei der intellektuellen Entwicklung müssen wir dem Menschen nicht etwas konturiert Totes, sondern etwas Lebendiges beibringen, etwas, was Leben in sich trägt, was sich verändert. Wir werden also möglichst wenig definieren dürfen. Wir werden, wenn wir Begriffe in das Kind hineinbilden, charakterisieren, und namentlich von vielen Gesichtspunkten aus. Wir werden auf die Frage: Was ist ein Löwe? nicht sagen müssen: «Ein Löwe ist also . . . » und so weiter, sondern wir werden von den verschiedensten Gesichtspunkten aus den Löwen charakterisieren lassen; werden lebendige, bewegliche Begriffe ausbilden, die werden dann mit dem Kinde mitleben. In dieser Beziehung wird viel gesündigt im Erziehen und Unterrichten in der Gegenwart.

Der Mensch muß leben durch sein irdisches Dasein hindurch, und die Begriffe, die wir oftmals in ihm heranziehen und heran-unterrichten, die sterben und sind als seelische Leichname in ihm; die können nicht leben. Mit den groben Begriffen, die die heutige Pädagogik ausbildet, kommen wir aber diesen Dingen nicht bei. Da muß ein ganz anderer geistiger Impuls diese Pädagogik durchziehen. Das ist etwas, was in der Waldorfschule angestrebt wird. Daher versuchen wir, die Pädagogik auf eine neue Grundlage zu stellen, in der wir solche Dinge psychologisch berücksichtigen. Wir sind vollständig davon überzeugt, daß aus alten Grundlagen heraus die Menschenkunde nicht entspringen kann, daher sind es auch keine Grundlagen für die Pädagogik, die doch auf Psychologie aufgebaut sein soll. Aber diese Psychologie des werdenden Menschen kann nicht mit den Methoden, die heute die landläufigen sind, ausgebildet werden.

Sehen Sie, wenn man solche Dinge wirklich richtig zu betrachten in der Lage ist, dann wird auch Licht geworfen auf manche Unterbegriffe, die heute für sehr wichtig gehalten werden, die sich von selbst lösen, wenn man die Hauptbegriffe hat. Was wird heute zum Beispiel für Unfug getrieben mit der Einordnung des Spiels in

#SE297-059

den Unterricht, in die Kindererziehung. Bei dieser Einordnung des Spiels wird sehr häufig das Allerwichtigste nicht berücksichtigt: Wenn das Spiel streng geregelt wird und das Kind sein Spiel in einer bestimmten Richtung verlaufen lassen muß, ist es kein Spiel mehr. Das Wesen des Spiels besteht darin, daß es frei ist. Wenn Sie aber das Spiel wirklich zum Spiel machen, wie es nötig ist für den Unterricht und für die Erziehung, dann werden Sie auch nicht mehr in die alberne Redensart fallen: daß auch der Unterricht ein bloßes Spiel sein solle. Dann werden Sie vielmehr in dem Rhythmus, der in das Leben des Kindes hineingebracht wird, das Wesentliche suchen, indem Sie Spiel und Arbeit abwechseln lassen.

Die Gemüts- und Gefühlserziehung, die ist solcher Art, daß bei ihr besonders auf die Eigenart des Kindes Rücksicht genommen werden muß. Wir müssen fähig sein als Lehrer, den Unterricht so zu gestalten, daß das Kind nicht ein intellektuelles bloßes Erarbeiten im Unterricht, sondern daß das Kind ästhetisch den Unterricht genießt. Das können wir nicht, indem wir die Begriffe für seine Intellektualität ausbilden. Das können wir nur, wenn wir uns als Lehrer zu seinem Gefühlsleben in ein solches Wechselverhältnis bringen, daß wir tatsächlich immer beim Kinde durch das, was wir für seine Erwartung der Sache uns erarbeiten, die wir dann erfüllen durch das, was wir an Hoffnungen erregen, die eintreffen im kleinen und großen - daß wir dadurch immer jenes Entgegenkommen beim Kinde zuerst entwickeln, das im ästhetischen Auffassen der Umwelt eine Rolle spielen muß. Sie können dem ästhetischen Bedürfnis des Kindes entgegenkommen, indem Sie sich zu seiner Gefühlswelt in die richtige Beziehung bringen, indem Sie nicht banausisch und oftmals banal, wie es in der Gegenwart geschieht, anpreisen, man solle Anschauungsunterricht treiben: Sieh, da hast du eine Maus. Die Maus rennt. War nicht einmal die Maus schon in einem Raum bei deinen Eltern? Hast du nicht schon einmal ein Mausloch gesehen? - Nicht in dieser radikalen Geschmacklosigkeit, aber doch ähnlich, werden heute vielfach Anleitungen zum Anschauungsunterricht gegeben. Man hat keine Ahnung, wie sehr man sündigt gegen den guten Geschmack, das

#SE297-060

heißt gegen das ästhetische Erleben beim Kinde, indem man viel von dem gibt, was heute Anschauungsunterricht genannt wird. Gerade in dieser Beziehung muß dadurch, daß das Interesse des Kindes auf große, umfassende Anschauungen gelenkt wird, der Geschmack in ihm entwickelt werden. Denn Geschmack muß herrschen im Unterrichtsleben, im Erziehungswesen, für die richtige Entfaltung gerade des Gemüts, des Gefühls. Dann wird man schon auch einen gewissen Instinkt für die erziehungswichtigen Tatsachen bekommen.

Der Intellekt ist das Geistigste zunächst in uns; wenn wir ihn aber einseitig entwickeln, Gefühl und Wille nicht mit ihm, dann entwickeln wir immer den Hang, materialistisch zu denken. Während in uns selbst der Intellekt das Geistigste ist während des physischen Erdenlebens, hat dieser Intellekt in uns den Drang nach dem Materialismus hin. Wir dürfen namentlich nicht glauben, daß, wenn wir den Intellekt entwickeln, wir auch das Geistige im Menschen entwickeln. So paradox das klingt, so ist es doch wahr: wir entwickeln nur im Menschen die Anlage, das Materielle zu begreifen dadurch, daß wir seinen Intellekt entwickeln. Erst dadurch, daß wir geschmackvoll in ästhetischer Weise sein Gemüt, sein Gefühlsleben entwickeln, erst dadurch weisen wir den Intellekt des Menschen auf das Seelische hin. Und erst dadurch, daß wir Willens-erziehung treiben, selbst wenn diese Willenserziehung getrieben wird an äußerer Handfertigkeit, legen wir in den Menschen die Grundlage zum Hinordnen des Intellekts nach dem Geiste. Wenn so wenige Menschen heute einen Hang haben, den Intellekt nach dem Geiste hinzulenken, so beruht das darauf, daß der Wille so falsch erzogen wurde während der Kinderjahre.

Wodurch lernen wir aber als Lehrer, den Willen in der richtigen Weise zu erziehen? Ich habe schon letzthin darauf aufmerksam gemacht: Wir lernen es dadurch, daß wir das Kind vor allen Dingen sich betätigen lassen in der Kunst; daß wir möglichst früh Musik, Zeichnerisches, Malerisches nicht nur anhören und anschauen lassen das Kind, sondern, soweit es möglich ist, mittun lassen. Neben dem bloßen Lese- und Schreibunterricht - ja schon Lese- und Schreibunterricht

#SE297-061

müssen aus dem Künstlerischen, das Schreiben aus dem Zeichnerischen und dergleichen sich heraus entwickeln -, neben all dem muß die Pflege des einfach elementaren Künstlerischen womöglich früh in der Erziehung auftreten, sonst bekommen wir willensschwache Menschen. Dazu kann dann kommen die Hinlenkung des jugendlichen Menschen auf dasjenige, was er arbeiten muß im späteren Lebensalter.

Sie sehen, daß man gerade im heutigen Zeitalter die Notwendigkeit hat, zu einer neuen Menschenkunde zu kommen, damit diese die Grundlage sein kann für eine neue Erziehungskunst, so gut so etwas möglich ist zu leisten innerhalb all der Hemmungen, die es heute gibt. Weil man eben diese Dinge nicht einsieht, durch die heute Wissenschaft gemacht ist, soll durch die Waldorfschule etwas geschaffen werden, was nach dieser Richtung hingeht.

Es ist dringend notwendig, daß man sich durch vieles, was heute gesagt wird, nicht täuschen läßt. Ich habe vor acht Tagen hier die Bedeutung der Phrase für das gegenwärtige Geistesleben ein wenig zu charakterisieren versucht. Diese Phrase spielt hinein insbesondere auch in unsere Erziehungs-Reformpläne. Da tut man sich zugute, wenn man immer wieder und wiederum - man glaubt damit sehr pädagogisch zu sein - die Menschen ermahnt, man solle nicht «Berufsmechanismen, sondern Menschen erziehen». Ja, da müßte derjenige, der den Satz ausspricht, erst wissen, was ein wahrer Mensch ist, sonst hat der Satz in seinem Munde und aus seinem Munde nur die Bedeutung einer Phrase. Und gar, wenn nun heute oftmals gefragt wird: Wozu soll man die Kinder erziehen? Dann wird geantwortet: Zu brauchbaren und glücklichen Menschen. -Damit meint derjenige, der das sagt, einen solchen Menschen, wie er ihn brauchen kann, der so glücklich ist, wie er sich das Glück nach seiner Art vorstellt. Es handelt sich doch darum, daß man zuerst die Grundlage legt, diejenige Grundlage, die uns den wirklichen Menschen erst kennenlehrt. Der wirkliche Mensch kann sich uns nicht ergeben aus den alten Vorbedingungen unserer Weltbetrachtung heraus, der kann sich nur ergeben aus neuen Vorbedingungen einer Weltbetrachtung heraus. Und eine neue Erziehungskunst

#SE297-062

wird sich nicht entwickeln, wenn man nicht den Mut hat, zu einer ganz neuen wissenschaftlichen Orientierung zu kommen. Dem begegnet man heute am allermeisten: die Menschen möchten alles Mögliche, aber sie möchten nicht dasjenige, was die Voraussetzung ist, um überhaupt zu einer neuen Orientierung in der Welterkenntnis zu kommen. Diese neue Orientierung suchen wir nun gerade durch unsere anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft seit Jahrzehnten. Wenn viele Menschen sich von ihr fernhalten, so geschieht das, weil sie es zu unbequem finden, oder weil sie nicht den Mut haben dazu. Aber das, was man brauchen wird für eine wirkliche Erziehungskunst, das wird nur hervorgehen können aus einer richtig fundierten geistigen Weltanschauung heraus.

Denken Sie nur einmal, was es für eine bedeutungsvolle Sache ist, was der Lehrer dem werdenden Kinde gegenüber eigentlich darstellt. Wir Menschen hier auf dieser Erde müssen ja im Grunde genommen immerfort vom Leben lernen, wenn wir nicht starr werden wollen in irgendeiner unserer Lebensperioden. Aber das muß man erst lernen, vom Leben zu lernen. Und in der Schule muß das Kind lernen, vom Leben zu lernen, so daß es nicht aufhört -wegen seiner toten Begriffe und dergleichen -, im späteren Dasein vom Leben zu lernen und nicht starr wird. Das ist es, was an den heutigen Menschen nagt: daß ihnen die Schule zu wenig gegeben hat. Wer unsere sozialen Mißstände durchschaut, der weiß, daß sie mit dem eben Gekennzeichneten vielfach zusammenhängen. Die Menschen stehen ohne jeden inneren Halt im Leben, der nur daraus resultiert, daß in der richtigen Zeit die Schule das Richtige geben kann. Das Leben wird uns förmlich verschlossen, wenn uns nicht die Schule die Kraft gibt, es uns zu erschließen.

Das kann aber nur sein, wenn in den Volksschuljahren der Lehrer dem Kinde die Repräsentation des Lebens selbst ist. Das ist ja das Eigentümliche des jugendlichen Alters, daß der Abgrund zwischen dem Menschen und dem Leben noch vorhanden ist. Man muß diesen Abgrund erst überbrücken. Die jugendlichen Sinne, der jugendliche Intellekt, das jugendliche Gemüt, der jugendliche

#SE297-063

Wille, sie sind noch nicht so gestaltet, daß der Mensch in der rechten Weise vom Leben berührt werden kann. Er wird als Kind vom Leben durch das Medium des Lehrers berührt. Der Lehrer steht vor dem Kinde so, wie später das Leben. In ihm muß sich das Leben konzentrieren. Der Lehrer muß daher durchdrungen sein vom allerintensivsten Interesse für das Leben. Der Lehrer muß das Leben seines Zeitalters selbst in sich tragen. Davon muß er ein Bewußtsein haben. Von diesem Bewußtsein wird ausstrahlen können dasjenige, was er im lebendigen Erziehen und Unterrichten und Verkehr an seine Schüler übertragen muß. Daß so etwas beginne, daß nicht mehr der Lehrer kümmerlich sich in seiner Schulsphäre eingeengt fühlen muß, sondern sich getragen fühlt von der ganzen weiten Kultur der Gegenwart und wie sie in der Zukunft spielt, daß gerade der Lehrer das weiteste Interesse hat, das ist etwas, was wird eintreten müssen. So gut das heute mit Menschen, die aus ihren bisherigen Lebensverhältnissen die notwendigen Vorbedingungen mitbringen, gemacht werden kann, so gut soll es unter den heutigen Verhältnissen und trotz der heutigen Hemmnisse in der Schule versucht werden. Es soll nicht gearbeitet werden aus irgendeinem einseitigen Interesse heraus, aus einseitiger Vorliebe für dieses oder jenes, es soll gearbeitet werden aus dem, was mit gewaltiger Sprache als das für die Gegenwart und die Menschenzukunft Notwendige in den Entwicklungsimpulsen der Menschheit selbst zu einem spricht. Was man ablesen kann am Entwicklungsgang der Menschheit als notwendig für unsere Zeit, das soll als unterrichtende und erzieherische Kräfte durch diese neue Gründung der Waldorfschule hindurchspielen.

VORTRAG FÜR DIE ELTERN DER WALDORFSCHULKINDER

Stuttgart, 31. August 1919 (abends)

#TX

Dem Vortrag von Rudolf Steiner ging folgende kurze Ansprache von Emil Molt voraus:

Meine sehr verehrten Anwesenden! Nur noch acht Tage trennen uns von dem Zeitpunkt, wo wir in der glücklichen Lage sein werden, das zu verwirklichen, worauf wir uns schon seit vielen Wochen freuen, nämlich auf die Eröffnung der Waldorfschule.

Sie wissen ja alle, aus welchem Geiste heraus wir uns die Absicht vorgelegt hatten, diese eigene Schule ins Leben zu rufen. Sie wissen, daß wir damit eine ernste Absicht zu verwirklichen bestrebt sind, nämlich die, es mit der Sozialisierung ernst zu meinen und die Sozialisierung wenigstens in einer Beziehung durchzuführen, nämlich zuallererst auf dem Gebiet, auf dem es am allermeisten nottut, dem Gebiet des Erziehungs- und Unterrichtswesens. Und ich fühle mich persönlich ungemein beglückt, daß es mir vergönnt war, diesen Plan in die Wirklichkeit zu übertragen.

Indem ich dieses ausspreche, bin ich mir der ungeheuren Verantwortung wohl bewußt, die auf demjenigen liegt, der ein so kühnes Unternehmen in der heutigen Zeit wagt zu vollziehen. Und ich spreche hier offen und klar aus, daß es mir unmöglich gewesen wäre, diesen Plan zu hegen und zu verwirklichen, wenn ich nicht das Glück gehabt hätte, mich so viele Jahre hindurch durch den Geist der anthroposophischen Weltanschauung befruchten zu lassen. Und ich möchte hier gleich bemerken, damit es gar keine Mißverständnisse gibt, daß unsere Schule keinesfalls eine Weltanschauungs-schule sein soll und keinesfalls das gepflegt werden soll als solches, daß aber immerhin ausgesprochen werden muß, daß es der Geist der anthroposophischen Weltauffassung war, welcher mich zu diesem Schritt bewogen hat. Und ich fühle es als meine tiefe Pflicht, an dieser Stelle gerade Herrn Dr. Steiner meinen tiefgefühlten Dank auszusprechen dafür, daß er mir seinen Rat in dieser ungemein schwierigen Angelegenheit hat zuteil werden lassen. Und ich verbinde diesen tiefen Dank mit der herzlichen Bitte, auch in Zukunft uns in diesem neuen geistigen Unternehmen seinen Rat und Hilfe angedeihen zu lassen. Denn ich persönlich bin mir wohl bewußt, daß die Aufgabe eine zu schwere ist und daß wir sie nicht lösen können, wenn wir nicht die Hilfe und den Rat von Herrn Dr. Steiner genießen dürfen.

Meine sehr verehrten Anwesenden! Wir haben Sie heute hergebeten, um Ihnen Gelegenheit zu gehen, durch Herrn Dr. Steiner selbst einiges über unsere Waldorfschule zu hören. Und ich möchte Sie bitten, falls sich irgend-welche Fragen in Ihnen einstellen, daß Sie am Schluß des Vortrages diese Fragen an uns stellen, damit nichts ungeklärt bleibt.

#SE297-065

Wie ich vorhin schon bemerkte, werden wir in acht Tagen das Fest der Einweihung haben, und ich benütze die Gelegenheit, Sie hierzu herzlichst einzuladen. Das Nähere werden Sie noch hören.

Ich möchte nur noch bemerken, daß vor etwa zehn Tagen ein Kursus für die Lehrerschaft begonnen hat unter der Anleitung von Herrn Dr. Steiner und daß in demjenigen, der wie ich das Glück hat, diesen Kursus zu besuchen, das Gefühl aufsteigt, daß es mit dieser Waldorfschule eine ganz besondere Bewandnis hat. Es ist eine tiefe Andacht und eine tiefe Weihe, die von diesem Kursus ausgeht und die sich auf die Lehrerschaft überträgt. Und ich fühle, wie sich das wiederum übertragen wird auf die Kinder und daß wir die Ueberzeugung haben dürfen, daß der Schulunterricht auf diese Weise für die Kinder eine Freude und ein Genuß werden wird. Und nie habe ich es so sehr bedauert wie gerade in diesen Tagen, nicht selbst wieder jung sein zu dürfen und dieser Schule angehören zu dürfen. Denn wenn man Mithörer, Miterleber dieses Kursus sein darf, dann kommt einem zum Bewußtsein, was alles an einem in der Jugend versäumt worden ist, in der Erziehung und im Unterricht, und wie schwer es ist im Alter, alle diese Lücken, all das Versäumte wieder auszufüllen, wieder nachzuholen; wie groß aber auch das Glück für einen sein mag, daß das, was an den Eltern, an den Großen versäumt wurde, nun nachgeholt werden kann an den Jungen.

Und so wissen Sie auch, daß dieser soziale Gedanke es war, der mich besonders geleitet hat: daß Sie, die Sie als Eltern nicht mehr in der Lage sind, sich all die Bildung angedeihen zu lassen, die notwendig ist, um auf höhere Stufen des Berufslebens emporzuklettern, nun wenigstens das Glück haben sollen zu sehen, wie die Jugend die Bildung sich aneignen kann, die eben notwendig ist, um höhere Stufen im Berufsleben und im sonstigen Leben erklimmen zu können. Deshalb war ich so glücklich, daß wir hier als erste

- nicht nur in Stuttgart, sondern vielleicht in Deutschland - in der Lage sind, eine solche Einheitsschule ins Leben zu rufen, welche eben eine Einheitsschule im wahrsten Sinne des Wortes ist und welche das verwirklicht, wovon heute wohl überall gesprochen wird, was aber bisher noch nirgends in die Tat umgesetzt worden ist. Es wird bei uns der Fall sein, daß in dieser Schule allerdings ein merkwürdig zusammengewürfeltes Völklein sich einstellen wird: Es werden nicht nur die Kinder der Volksschule, der Mittelschule, der Realschule, sondern auch die Kinder der Gymnasien auf ein und derselben Schulbank sitzen, Knaben und Mädchen, alles bunt durcheinander geworfen. Und darin liegt, dessen sind wir uns wohl bewußt, eine ungemeine Schwierigkeit. Aber gerade angesichts der Tatsache, daß wir uns einerseits der Hilfe und des Beistandes des Herrn Dr. Steiner sicher sein dürfen, und andererseits aufgrund der Auswahl der Lehrkräfte dürfen wir hoffen und die Überzeugung hegen, daß auch diese Schwierigkeiten behoben werden. So haben wir den Mut, auch nach dieser Richtung hin der Meinung zu sein, daß diese Schwierigkeiten gelöst werden.

Allerdings, und das möchte ich betonen, können diese Schwierigkeiten in der Hauptsache überwunden werden dann, wenn die richtige Fühlung vorhanden

#SE297-066

ist zwischen Schule und Elternhaus. Und da wird es ganz besonders Ihre Aufgabe sein, sehr geehrte Anwesende und Eltern, daß Sie in der richtigen Weise zusammenwirken mit der Lehrerschaft der Waldorfschule. Dann wird das Werk, das wir heute beginnen, zum Segen und zum Heil nicht nur der Waldorf-Astoria, sondern der Allgemeinheit ausschlagen und gedeihen.

Ich darf vielleicht noch bemerken, daß in dieser Schule zu einem kleinen Teil auch Kinder von unseren nächsten anthroposophischen Freunden anwesend sein werden, allerdings nur eine beschränkte Zahl. Aber wir hielten es für selbstverständlich, daß auch diese Kinder mit hineingenommen werden sollen zu den Kindern der Waldorf-Leute, weil uns daran lag, gerade dadurch auch zum Ausdruck zu bringen, in welchem Sinne wir uns diese Sozialisierung denken, weil wir wollen, daß eben Kinder aller Schattierungen in der Waldorfschule anwesend sein werden.

Und nun möchte ich Herrn Dr. Steiner bitten, uns seine Ausführungen zu geben, und möchte schließen mit dem herzlichen Wunsche: Unser Werk, das wir heute beginnen - es möge zum Heil und zum Segen von uns allen ausschlagen!

Rudolf Steiner: Als Herr Molt daran ging, zunächst für die Angehörigen der von ihm geleiteten Fabrik eine Schule zu begründen, da lag es wohl in seiner Absicht, unserer für die Menschheit so sehr schweren Zeit durch ein Mittel zu dienen, durch das vor allen Dingen an der Wiedergesundung unserer sozialen Zustände mitgearbeitet werden kann. Es ist ja wohl in alle Ihre Seelen geschrieben, daß aus den Verhältnissen, die wir erleben und die sich seit drei bis vier Jahrhunderten in der sogenannten zivilisierten Menschheit

heraufentwickelt haben, sich etwas anderes gestalten müsse. Aber es mußte auch in Ihre Seelen tief eingeschrieben sein, daß vor allen Dingen neben den anderen Verhältnissen auch eine andere Art notwendig ist, den Menschen durch Erziehung, Bildung und Unterricht in die Welt hineinzustellen, als dies aus den alten Verhältnissen heraus in den letzten drei bis vier Jahrhunderten veranlagt worden ist und heute eigentlich auf seinen Höhepunkt gediehen ist.

Wir erwarten eine ganz andere soziale Gestaltung unserer gesellschaftlichen Verhältnisse in der Zukunft, als sie in der Gegenwart da ist. Und wir erwarten das mit Recht. Wir sehen auf unsere Kinder, auf die nächste Generation, und man darf überzeugt sein,

#SE297-067

daß insbesondere diejenigen, die als Eltern liebend hinschauen auf ihre Kinder, oftmals den Gedanken in ihren Herzen hegen: Wie werden sich diese unsere Lieben hineinstellen in eine Ordnung, die ganz anders sein muß als die gegenwärtige? Wie werden sie auf der einen Seite dem Neuen gewachsen sein, das in die Menschheit kommen muß? Wie werden sie aber selbst heranwachsend nach und nach etwas beitragen können zu einer solchen Gestaltung der sozialen Verhältnisse, daß diejenigen, die nach uns kommen, es anders haben als wir selbst? Daß die nach uns Kommenden in einem ganz anderen Sinne in einem menschenwürdigen Dasein drinnen leben als wir selbst?

Es fühlt ja wohl ein jeder Mensch, daß die Erziehungs- und Unterrichtsfrage in ganz vorzüglichem Sinne - insbesondere in einer solchen Zeit, wie die unsrige ist, in einer Zeit des Umschwunges und der Umwandlung der gesellschaftlichen Verhältnisse - eine soziale Frage allerersten Ranges ist. Und wenn wir zurückblicken auf das Furchtbare, das die Menschheit in den letzten Jahren über das zivilisierte Europa hin erlebt hat, wenn wir auf die Ströme von Blut blicken, die geflossen sind, und wenn wir auf das große Heer der unglücklich gewordenen Menschen sehen, der am Leibe zerschlagenen, in der Seele zerrütteten Menschen sehen, die aus den unnatürlichen Verhältnissen der letzten Zeit haben hervorgehen müssen, dann quillt wohl in uns die Sehnsucht auf, uns zu fragen:

Wie müssen die Menschen erzogen werden im weitesten Umfang, daß in der Zukunft solches unmöglich werde? - Aus der Not und dem Elend heraus muß auch Verständnis erwachsen für den Anteil der Erziehung an einer besseren sozialen Gestaltung der menschlichen Verhältnisse.

Im Grunde genommen hören wir von vielen Seiten dieses ausgesprochen. Wir müssen uns aber fragen, ob, wenn das von da oder dort ausgesprochen wird, es auch immer im rechten Sinne gemeint ist. Denn heute werden über viele Dinge viele schöne Worte geredet. Aber diese vielen schönen Worte entspringen nicht immer der inneren Kraft und vor allen Dingen nicht immer der inneren Wahrheit, welche notwendig sind, um dasjenige zu verwirklichen, was in

#SE297-068

den schönen Worten enthalten ist. Und so kommen heute wohl vor allen Dingen diejenigen, die berufen waren und sind, unsere Kinder schulgemäß zu erziehen und zu unterrichten, und bieten sich mit ihren Meinungen und Anschauungen an und sagen: Wir wissen, wie unterrichtet, wie erzogen werden soll. Man soll nur eben so unterrichten und erziehen, wie wir es immer gewollt haben und wie wir es nicht gekonnt haben, dann wird schon das Rechte dabei herauskommen. - Und hinter denen, die so sprechen, hören wir dann wiederum diejenigen, die sich an den höheren Schulen berufen fühlen, die Lehrer zu erziehen und zu unterrichten. Und sie versichern:

Wir haben die rechte Anschauung über die Art, wie die Lehrer werden sollen. Man folge uns nur, und wir werden die rechten Lehrer in die Welt schicken, damit alles mit der Erziehung richtig vor sich geht. - Man möchte aber, gerade wenn man tief hineinsieht in dasjenige, was aus unseren sozialen Verhältnissen geworden ist, sowohl diesen Lehrern wie auch diesen Lehrerbildnern zurufen: Ihr mögt es ja gut meinen, aber Ihr wißt eigentlich nicht, was Ihr redet. Denn nichts hilft der heutigen Erziehung auf, nichts kann diese heutige Erziehung zu einem besseren Zustand erheben, als wenn die Lehrer sich eingestehen: Wir sind herausgewachsen aus den Verhältnissen, die sich gebildet haben durch die letzten drei bis vier Jahrhunderte. Wir sind so vorbereitet worden, wie uns alles das, was die Menschheit in ein solches Unglück hineingeführt hat, eben vorbereiten konnte. - Und wiederum diejenigen, die die Lehrerbildner waren, die mußten sich gestehen: Wir haben nichts anderes verstanden, als was sich aus Industrialismus, aus Staatstum, aus Kapitalismus der letzten Jahrhunderte herausgebildet hat, auf die Lehrer zu übertragen, und wir haben allerdings die Lehrer der Gegenwart geliefert, die in diese Gegenwart passen, in die Gegenwart, die in die Zukunft hinein eben anders werden muß.

Das heißt, wir müssen, geradeso wie wir einen Umschwung, eine Verwandlung für die ganze Breite der sozialen Verhältnisse der Gegenwart in die Zukunft hinein fordern, eine andere Erziehungskunst fordern, und wir müssen eine andere Grundlage für diese Erziehungskunst fordern!

#SE297-069

In vieler Beziehung ist dasjenige, was heute Erziehungsfrage ist, eine Lehrerfrage. Man kann heute das tief Antisoziale, das in unserer Menschheit liegt, gerade dann so recht fühlen, wenn man sich oftmals mit denjenigen bespricht, die heute Erzieher, Unterrichtende sein wollen. Man redet ihnen dann davon, wie die Erziehung in der Zukunft werden soll. Da sagen sie: Ja, das habe ich ja schon längst gesagt, man soll das Kind zum tüchtigen Gegenwartsmenschen, zum brauchbaren Menschen erziehen; man soll nicht so sehr auf die Berufserziehung sehen, sondern auf die Erziehung des ganzen Menschen. - Und alle solche Dinge reden sie her. Und sie gehen von einem fort und sind der Meinung, sie denken ganz dasselbe, was man selber denkt. Sie denken gerade das Gegenteil!

Es ist heute in unserem antisozialen Leben so weit gekommen, daß die Menschen das Entgegengesetzte mit denselben Worten aussprechen. Deshalb ist es so schwer, sich zu verständigen. So wie derjenige, der wahrhaft sozial denkt, anders denkt als viele Leute der heutigen Gegenwart, die mit den alten Verhältnissen zufrieden und einverstanden sind, so müssen wir, die wir an einem einzelnen Fall die erzieherische soziale Frage zu lösen versuchen wollen, gründlich anders denken über das Erziehen und über das Unterrichten, als diejenigen, die da glauben, aus ihrer traditionellen Erziehungskunst heraus es schon machen zu können. Man muß heute wahrhaftig gründlicher denken und empfinden, als manche glauben. Man muß sich vor allem klar sein darüber, daß man nicht aus der alten

Wissenschaft heraus, nicht aus der alten Erziehungskunst heraus etwas Neues schaffen kann, daß die Erziehungskunst und die Wissenschaft selber anders werden müssen.

Damit rechtfertigt sich, daß wir nun das Werk, das Herr Molt einleiten will für die Waldorfschule, zunächst begonnen haben mit einem Kursus für unsere Lehrerschaft. Wir haben versucht, für diese Lehrerschaft solche Persönlichkeiten auszuwählen, welche im alten Erziehungswesen wenigstens bis zu einem größeren oder kleineren Grade - bei dem einen ist das mehr, bei dem anderen weniger der Fall - eingewurzelt sind, aber wir waren auch darauf bedacht, solche Persönlichkeiten zu finden, die Sinn und Herz

#SE297-070

haben für den Neuaufbau unserer sozialen und kulturellen Ordnung; die Sinn und Herz haben dafür, was es bedeutet, die Kinder von heute zu Menschen einer neuen Ordnung von morgen zu erziehen.

Aber eine andere Überzeugung müssen diese Lehrer noch in ihrer Seele tragen: die Überzeugung, daß für das Alter, das der Mensch hat, wenn er in die Schule kommt, gilt, daß heranerzogen und heranunterrichtet werden darf einzig und allein dasjenige, was uns die menschliche Wesenheit gebietet. In diesem Sinne wollen wir mit der Waldorfschule in des Wortes allerechtestem Sinn eine Einheitsschule begründen. Kennen wollen wir nichts anderes in dem heranwachsenden Kinde als den werdenden Menschen. Und fragen wollen wir den werdenden Menschen aus seiner eigenen Natur heraus, wie er sich als Mensch entwickeln will, das heißt, wie seine Natur, seine Wesenheit sich zum wahren Menschsein in ihm entwickeln soll.

Ganz das, was wir auch wollen, sagen uns die alten Lehrer oder Lehrerbildner. Wir haben ja immer danach gestrebt, Menschen auszubilden, auf die Individualitäten zum Beispiel der Menschen Rücksicht zu nehmen.

Ja, müssen wir antworten. Ihr waret bestrebt, Menschen auszubilden, das, was Ihr Euch unter Menschen vorgestellt habt, was Ihr gemeint habt hinstellen zu sollen als Menschen in das alte Staats- und das alte Wirtschaftsleben. Mit diesem Begriff vom «Menschen» können wir nichts anfangen und wird die Zukunft der Menschheit nichts anzufangen wissen und nichts anfangen wollen. Es bedarf einer gründlichen Erneuerung.

Es bedarf zum Erziehungswesen der Zukunft erstens einer neuen Menschenkunde. Jene Menschenkunde, die aus dem Sumpfe des Materialismus der letzten Jahrhunderte aufgequollen ist, wenn sie sich auch aufgeputzt hat bei unseren höheren Lehranstalten wie irgend etwas, was die menschliche Natur wirklich begründet, jene Menschenkunde darf in der Zukunft nicht die Grundlage der Pädagogik, der Erziehungskunst abgeben. Es bedarf einer neuen Erkenntnis der Menschennatur. Die kann nur aus einer neuen Wissenschaft

#SE297-071

herauskommen. Diese Wissenschaft, die an den heutigen Anstalten gelehrt wird und die derjenige, der lehren sollte, auch vertritt, diese Wissenschaft ist nur das Spiegelbild der alten Zeit. Wie die neue Zeit kommen soll, so muß auch eine neue Wissenschaft, eine neue Lehrerbildungskunst, eine neue Pädagogik, auf neuer menschlicher Erkenntnis gebaut, kommen. Deshalb pflegen wir jetzt in diesem Kursus, in dem die Lehrerschaft der Waldorfschule vorbereitet werden soll, vor allen Dingen wirkliche Menschenkunde. Und wir geben uns der Hoffnung hin, daß, indem der Lehrer, der künftig an der Waldorfschule lehren soll, den werdenden Menschen kennen-lernt, daß er diesem werdenden Menschen für das Leben das mitgeben werde, was die Zukunft verlangen wird von dem Menschen, der in der sozial gestalteten menschlichen Gesellschaft wirken soll. Wir empfinden vieles von dem, was die alte Erziehungskunst über den Menschen gesagt hat, als bloße Phrase. Wir studieren heute, welches die wahre Wesenheit des menschlichen Denkens ist, damit das richtige Denken im Kinde ausgebildet werden könne. Wir studieren, welches die wahre Grundlage des echt menschlichen Fühlens ist, damit im richtigen sozialen Zusammenleben die Menschen aus der Menschengleichheit heraus sich Recht schaffen aufgrund wirklichen menschlichen Gefühls. Und wir studieren, was das Wesen des menschlichen Willens ist, damit dieser menschliche Wille das neu-gebaute Wirtschaftsleben der Zukunft in der richtigen Weise sich erarbeiten und durchdringen kann. Wir studieren nicht einseitig materialistisch die Menschen, wir studieren Leib, Seele und Geist des Menschen, damit unsere Lehrer Leib, Seele und Geist des Menschen wirklich ausbilden können. Wir reden nicht von Leib, Seele und Geist mit bloß phrasenhaften Worten. Wir versuchen zu erkennen, wie sich die verschiedenen Lebensalter des Menschen auseinander ergeben. Wir sehen sorgfältig hin, wie das Kind ist, wenn es in die Schule kommt und unsere Lehrerschaft es von den Eltern übernehmen darf.

Wie oberflächlich ist ein solcher Zeitraum im menschlichen Werden bisher von der sogenannten Erziehungswissenschaft beobachtet worden! Es gibt einen wichtigen Einschnitt im Leben des

#SE297-072

Kindes. Er liegt gegen das siebente Jahr hin, gerade gegen das Jahr, in dem das Kind in die Volksschule eintreten soll und der Lehrer von den Eltern das Kind für einen Teil des weiteren Unterrichts und der weiteren Erziehung übernimmt. Äußerlich ausgedrückt ist dieser wichtige Lebensabschnitt durch den Zahnwechsel, aber dieser Zahnwechsel ist nur ein äußeres Zeichen für etwas, was im Menschen als Wichtiges vorgeht.

Sie haben gewiß schon von vielem gehört, was notwendig ist, um soziale Reformen und dergleichen heute in der richtigen Weise zu verstehen und aufzufassen. Aber viele von Ihnen waren wahrscheinlich noch immer der Meinung, daß von den leitenden, führenden geistigen Persönlichkeiten aus einer gewissen Kompetenz heraus alles in der nettesten Weise getan sei für die Menschheit. -Die allerwichtigsten Dinge sind nicht getan! So daß es den heutigen Menschen ganz sonderbar anmutet, wenn man ihm sagt: In dem Alter, in dem das Kind die Schule betritt, geht eine ganze innere Revolution mit der Menschenseele, mit dem ganzen Menschen vor sich, die in dem Zahnwechsel nur den äußeren Ausdruck findet. Bis zu diesem Zeitpunkte ist das Kind nachahmendes Wesen, ein Wesen, das durch die Geburt den Drang auf die Welt mitbringt, alles so zu tun wie seine Umgebung. Es gehört einfach zur Menschennatur in diesen ersten Jahren, sich nur erziehen zu lassen von dem, was man in der Umgebung sieht. Und gerade mit dem Zahnwechsel beginnt erst die Zeit, in der etwas ganz anderes in der Menschennatur auftritt. Da tritt in der Menschennatur der Drang auf, von anderen etwas zu lernen auf Autorität hin, darauf hin, daß andere das schon können. Und dieser Drang dauert bis zur Geschlechtsreife, bis zum vierzehnten, fünfzehnten Jahr. Also gerade die Zeit der Volksschule ist für die Menschennatur von diesem Drange ausgefüllt. Und man kann in der Volksschule nur ordentlich unterrichten, wenn man diese ganze Revolution, die mit dem Kinde um das siebente Jahr vor sich geht, gründlich, erziehungskunstgemäß, kennenlernt. Da gebe ich Ihnen nur eine einzelne Tatsache für dasjenige, was bei der neuen Erziehungskunst gegenüber der alten gründlich wird beobachtet werden müssen.

#SE297-073

Dann wiederum wird man wissen müssen, daß erst um das neunte Jahr herum die Zeit beginnt, wo wieder neue, innere, leibliche und seelische Kräfte im Menschen auftreten, so daß man durch den Unterricht, wenn man dasjenige, was man im Lehrplan erst nach dem neunten Jahr einfügen soll, vorher eingefügt hat, dem Kinde für das ganze menschliche Leben Schaden zufügt statt Nutzen.

Man braucht eine gründliche Kenntnis des menschlichen Lebens, wenn man eine gründliche, eine wahre, eine dem Menschen dienliche Erziehungskunst ausüben will. Man muß wissen, wie man als Lehrer wirken soll vor dem neunten Jahr und nach dem neunten Jahr. Man darf nicht, indem man ein alter, griesgrämiger Schulrat geworden ist, der zum Beirat eines Ministeriums berufen ist, aus irgendwelchen äußeren Rücksichten heraus Lehrpläne aufstellen: das für die erste Klasse; das für die zweite Klasse; das für die dritte Klasse und so weiter - es kommt nichts dabei heraus, was den Menschen stark ins Leben hineinstellen könnte. Die Menschennatur

selber muß uns lehren, was wir in jedem einzelnen Lebensjahr des Kindes mit dem Kinde erzieherisch und unterrichtend zu vollbringen haben.

Bedenken Sie nur einmal: indem Sie erwachsene Menschen sind, lernen Sie ja eigentlich immer noch vom Leben. Das Leben ist unser großer Lehrmeister. Aber diese Möglichkeit, vom Leben zu lernen, die tritt ja frühestens erst ein mit dem fünfzehnten, sechzehnten, siebzehnten Lebensjahr. Da erst stehen wir der Welt so gegenüber, daß wir von dieser Welt selbst lernen. Bis dahin ist der Lehrer, der Erzieher, der uns in der Schule entgegentritt, für uns die Welt. Ihn wollen wir verstehen, ihn wollen wir lieben, von ihm wollen wir uns belehren lassen; er soll das an uns heranbringen, was in der Welt draußen ist. Denn zwischen uns und der Welt ist zwischen dem siebenten und dem fünfzehnten Jahr ein Abgrund. Den soll uns der Lehrer überbrücken.

Ja, können Lehrer, die nicht von alledem ergriffen sind, was das Leben gibt, die bloß in dem versauert und verkümmert sind, was ihnen eingetrichtert worden ist - so die Grammatik, so die

#SE297-074

Naturgeschichte, so und so die anderen Fächer lehren und so weiter -, die sich dann nicht um das bekümmern, was die Menschheit in unserem Zeitalter am tiefsten erschüttert, können solche Lehrer dem Kinde durch sieben bis acht Volksschuljahre hindurch das ganze Leben darstellen, offenbaren, wie sie es müßten? - Eine neue Menschenkunde, eine neue Menschen-erkenntnis ist notwendig. Und aus dieser Menschenkenntnis heraus muß der neue Enthusiasmus kommen, der sich in der Lehrerschaft entwickeln muß.

Das weist Sie hin ein bißchen auf das, was wir in unserem Lehrerkursus in bezug auf das Denken der Kinder vorbereitend pflegen, um den Menschen gründlich kennenzulernen, damit wir aus der Menschennatur selber heraus den Menschen ins Leben hineinstellen können.

Das Zweite, was entwickelt werden muß in einer Zeit, in der man nach einer sozialen Gestaltung der menschlichen Gesellschaft strebt, das ist vor allen Dingen ein soziales Verhalten des Lehrers zu den Kindern schon in der Schule; das ist eine neue Menschenliebe. Das ist ein Achten auf gewisse Kräfte, die zwischen dem Lehrer und dem Schüler spielen und die nicht spielen können, wenn der Lehrer nicht wirklich lebensvoll in die Erziehungskunst eingeführt ist.

Ja, daß der Maler malen lernen muß, daß der Musiker ein Musikinstrument beherrschen lernen muß und auch noch manches andere, daß der Architekt die Architekturlehre lernen muß, das gibt man zu, und man stellt gewisse Anforderungen an diese Leute, damit sie Künstler werden. Diese Anforderungen müssen wir auch an die Lehrer stellen, die wahre Menschenkünstler werden sollen. Aber wir müssen sie im Ernste stellen. Dazu müssen wir wissen, daß keine gegenwärtige Pädagogik und keine gegenwärtige Erziehungskunst dem Lehrer das gibt, was erst durch eine gründliche Menschenkunde gefunden werden muß, damit eine neue Menschenliebe im Verkehr zwischen Lehrer und Schüler auftreten kann. Daß der Lehrer auf seinem Gebiete ein wahrer Künstler werde, das muß angestrebt werden.

#SE297-075

Da spielt viel hinein. Der eine Lehrer betritt das Klassenzimmer:

die Kinder fühlen sich das ganze Schuljahr hindurch abgestoßen; sie möchten am liebsten wieder hinaus aus dem Zimmer, weil ihnen das unangenehm ist, was der Lehrer die ganze Zeit über mit ihnen treibt. Ein anderer Lehrer braucht nur das Klassenzimmer zu betreten und bloß dadurch, daß er da ist, geht etwas durch die Schüler, was sogleich eine Brücke schafft zwischen jedem einzelnen Schüler und dem Lehrer. Wovon hängt denn so etwas ab? Der eine Lehrer, der auf die Schüler einen abstoßenden Eindruck macht, der geht nur in die Schule hinein, weil er sich nun auch, wie man sagt, sein Brot verdienen muß, weil er auch leben muß. Er hat sich angeeignet die äußeren Fähigkeiten, die Kinder zu dressieren. Er geht eigentlich ebenso ungern in die Schule hinein, wie die Kinder in die Schule hineingehen, und er ist auch froh, wenn er wieder draußen ist. Er betreibt die Sache mechanisch.

Mich wundert es nicht, wenn die Mehrzahl der Lehrer der Gegenwart ihren Unterricht mechanisch betreiben, denn die Menschenkunde, die aus der heutigen Wissenschaft kommt, diese Wissenschaft, die aus dem industriellen, staatlichen und kapitalistischen Leben der letzten drei bis vier Jahrhunderte hervorgegangen ist, ist eine tote Wissenschaft. Sie hat auch nur eine tote Erziehungskunst hervorgebracht, höchstens ein spintisierendes Erziehen. Diejenige Menschenkunde, die wir hier anstreben, von der wir wollen, daß sie Unterrichtskunst werde durch die Waldorfschule, diese Menscheneinsicht, diese Menschenkunde, die führt so in das Wesen des Menschen hinein, daß sie selber den Enthusiasmus, die Begeisterung, die Liebe erzeugt, daß dasjenige, was da als Kunde vom Menschen in unsere Köpfe hineingeht, unser Tun und unser Fühlen durchtränkt. Wirkliche Wissenschaft ist nicht ein totes Wissen, wie es heute vielfach betrieben wird, sondern ein solches Wissen, das den Menschen mit Liebe zu seinem Gegenstand durchdringt.

Deshalb soll es so sein, daß bei dem Seminarkursus, den die Lehrer durchmachen, um sich darauf vorzubereiten, Ihre Kinder zu erziehen und zu unterrichten, eine solche Menschenkunde an

#SE297-076

die Lehrer herankommt, die sie selber so durchdringt, daß zu der Menschenkunde, zu dem Verstehen des werdenden Kindes, Menschenliebe im Unterricht hinzukommt. Und aus der Liebe, die der Lehrer und die Lehrerin bei den Schülern entfalten werden, wird in den Schülern dasjenige entspringen, dasjenige erquellen, was ihnen Kraft geben wird, leichter den Lehrstoff aufzunehmen. Denn aus der rechten Liebe - nicht aus der äffigen Liebe -, sondern aus der echten Liebe, die dasjenige durchdringt, was wir im Schulzimmer oder sonst beim Lehren und Unterrichten und Erziehen machen, aus dieser echten Liebe kommt es, ob der Unterricht dem Kinde leicht oder schwer wird, ob das Erziehen für das Kind gut oder schlecht ist.

Und was wir drittens an dem Kinde heranerziehen wollen und wofür wir unsere Lehrerschaft vorbereiten, damit sie verstehe, es in der richtigen Weise an die Kinder heranzubringen, das ist die Willenskraft. Diese Willenskraft wollen wir so pflegen, daß wir die Kinder schon in verhältnismäßig früher Kindheit anfangen lassen, etwas Künstlerisches zu treiben. Denn dieses Geheimnis kennen die meisten Menschen gar nicht, wie es mit dem Willen zusammenhängt, sich einmal in der Kindheit in der richtigen Weise mit Zeichnerischem, Malerischem, Musik und sonstigem Künstlerischem befaßt zu haben. Man tut dem Kinde etwas ungeheuer Gutes, wenn man solches an die Kinder heranbringt.

Unsere Kinder werden selbst Schreiben und Lesen aus dem Leben heraus lernen. So ist es beabsichtigt. Sie werden nicht pedantisch angehalten werden, Buchstaben schreiben zu lernen, die zunächst für jedes Kind, wenn es so abstrakt die Sache lernen soll, ja im Grunde genommen dasselbe sind, was die Buchstaben für die nordamerikanischen Indianer waren, als die europäischen «besseren» Menschen hinkamen. Ja, nicht wahr, der europäische «bessere» Mensch hat ja diesen nordamerikanischen Indianer mit Stumpf und Stiel ausgerottet. Uns ist die Erzählung von einem der letzten Häuptlinge dieser von den Europäern ausgerotteten Indianer Nordamerikas erhalten geblieben, der eine schöne Rede hielt: Der weiße Mensch, der bleiche Mensch kam, um den dunklen Menschen

#SE297-077

unter die Erde zu bringen in allen seinen Gliedern. Aber der dunkle Mensch hat auch Vorzüge gegenüber dem bleichen Menschen, so sagte dazumal dieser Häuptling, er hat nicht die kleinen Teufelchen, die ihr auf dem Papier habt. - Man möchte schon sagen: Als solche kleinen Teufelchen fühlen die Kinder heute auch zumeist, was ihnen die Lehrer mit aller Pedanterie und Philistosität auf die Tafel oder aufs Papier hinmalen, damit sie auch lernen, es auf Papier hinzumalen. Alle solchen Dinge können aber aus dem Leben herausgeholt werden. Und wenn es uns gelingt, das auch anzuwenden, was wir versuchen wollen, werden die Kinder schneller lesen und schreiben

lernen, weil alles aus dem Leben herausgeholt ist, weil das Schreiben aus dem Zeichnen und nicht aus der Willkür herauskommt. Dadurch werden wir es zu gleicher Zeit erreichen, die Kinder zu willenskräftigen Menschen zu machen, so daß sie später im Leben ihren Mann oder ihre Frau stellen können.

So werden wir nicht einfach oberflächlich sagen: Wir wollen Menschen erziehen, sondern wir fragen uns bescheiden und ehrlich mit einer tiefgründigen Wissenschaft zuerst: Was ist denn das Wesen des Menschen und wie offenbart es sich im werdenden Menschen? Wir gehen nicht und fragen zuerst bei den vorhandenen Ständen:

Wozu sollen wir den Menschen erziehen und unterrichten, damit er seinem Stande genügt? Wir fragen auch nicht: Was schreibt diese oder jene Staatsgemeinschaft vor, wie wir den Menschen erziehen sollen, damit er dasjenige erfüllt, was sie von ihm verlangt? Nein, wir wenden uns an die einheitliche Menschennatur und ihre Anforderungen mit unseren Fragen. - Ja, sehen Sie, in dieser Beziehung stößt ja das, was die Menschen heute vielfach aus den alten sozialen Verhältnissen heraus haben, zusammen mit dem, was für eine sozialer gestaltete Menschenzukunft notwendig ist.

Heute übernimmt ja der Staat von den Eltern den werdenden Menschen, das Kind, in einem bestimmten Lebensalter. Er würde es ja früher übernehmen, aber da ist es ihm noch nicht reinlich genug; da überläßt er vorläufig die Erziehung und was mit dem Kinde zu tun ist den Eltern. Aber wenn es soweit gediehen ist, daß es nicht mehr zu schmutzig ist, übernimmt es der Staat, und er

#SE297-078

ordnet dasjenige an, was in das Kind hineingetrichtert werden soll. Selbstverständlich läßt er in das Kind dasjenige hineintrichern, was er braucht, um seine Stellen zu besetzen, und dasjenige mit dem Menschen zu machen, was er will. Die Menschen sind dann auch, wenn sie herangewachsen sind, oftmals recht zufrieden. Denn es wird ihnen ja gesagt: Ihr bekommt eine sichere Lebensstellung, und wenn ihr nicht mehr arbeiten könnt, werdet ihr pensioniert. -Diese Pensionierung ist etwas, was als ein Ideal gewisser führender Kreise von Leuten vorschwebt. Das erwarten sie in bezug auf Erziehung vom Staate. Und dann erwarten sie vom Staate auch noch, daß er ihre Seelen durch den Religionslehrer in die Hand nehme, damit diese Seelen nicht selbst zu arbeiten brauchen, sondern die Kirche diese Arbeit für die Seele übernimmt und diese Kirche sie dann pensioniert in bezug auf ihre Seelen nach dem Tode. So möchte man sich heute alles abnehmen lassen. Das ist das Ergebnis einer ganz falschen Erziehung.

Eine wirkliche Erziehung sorgt dafür, daß Leib, Seele und Geist des Menschen innerlich frei und selbständig werden. Und eine wirkliche Erziehung sorgt dafür, daß der Mensch auch ins Leben hineingestellt wird. Glauben Sie nicht, wenn wir so die Menschen selber befragen - das heißt, des Menschen Natur und Wesenheit befragen -, wie wir sie erziehen sollen, daß wir unpraktische Menschen machen! Nein, im Gegenteil! Wir erziehen diejenigen Menschen, die sich dann wahrhaft kräftig in das Leben hineinstellen können. Wir erziehen volksschulmäßig diejenigen Menschen, welche im späteren Lebensalter das kennenlernen, was mehr für das äußere, praktische Leben notwendig ist; aber die Leute haben gelernt zu denken; die Leute haben gelernt richtig zu fühlen; und die Leute haben gelernt, ihren Willen richtig anzuwenden. Das alles wollen wir so einrichten, daß Wahrheit und Kraft darin walten, nicht daß in der Erziehungskunde und Erziehungskunst sich nur geltend macht die Phrase: man soll den Menschen richtig erziehen; man solle aus ihm einen wahren Menschen machen.

Viel muß in der äußeren Welt geschehen, damit bessere soziale Verhältnisse herbeigeführt werden. Viel muß aber gerade auf dem

#SE297-079

Gebiete geschehen, auf dem die Waldorfschule einen Stein zu einem großen Gebäude aufrichten will. Es wird ein Schönes sein, wenn Sie mit vollem, herzlichem Sinn dabei sind, sich zu sagen:

Pioniere wollen wir sein für ein zukünftiges Erziehungswesen; Pioniere in dem Sinn, daß wir die ersten sein wollen, die ihre Kinder einer solchen, in ein neues soziales Leben hineinwirkenden Zukunftserziehung anvertrauen. Pioniere wollen wir sein in dem Sinne, daß wir nicht nur glauben, ein paar äußere Einrichtungen werden zur Sozialisierung führen, sondern daß wir glauben, bis in das Innerste von Wissenschaft und Kunst und Erziehung müsse Wandel eintreten, wenn wünschenswerte Zustände der Menschheit herbeigeführt werden sollen.

Wie stellen sich heute die Menschen oftmals vor, was eigentlich geschehen soll? Sozialisiert soll werden, aber die meisten Menschen, welche selbst ganz ehrlich reden von Sozialisierung, die denken: Nun ja, aber irgendwo da stehen die Universitäten, die haben schon alles recht gemacht. Zwar die äußere Stellung der Universitätsprofessoren, die muß vielleicht etwas geändert werden, aber die Wissenschaft selber, da dürfen wir nicht irgendwie daran rütteln. Mittelschule, Gymnasium, Realschule - die Leute denken gar nicht einmal daran, daß das, was im äußeren Leben ist, hervorgegangen ist aus diesen Schulen. Denn die Menschen, die in diesen Schulen erzogen werden, die haben das äußere Leben gemacht! Man denkt höchstens daran, man müsse das Volksschulwesen etwas anders gestalten, als es bisher war. Man gibt sich da recht sonderbaren Anschauungen hin, indem man sagt: Der Unterricht muß unentgeltlich erteilt werden. - Ich möchte wissen, wie das in Wirklichkeit gemacht werden soll. Man streut sich ja nur Sand in die Augen, denn der Unterricht muß bezahlt werden; er kann nicht unentgeltlich sein; es geht nur auf dem Umweg durch die Besteuerung oder dergleichen. Aber man erfindet solche Phrasen, die gar keiner Wirklichkeit entsprechen.

Die Menschen denken, das oder jenes soll ein bißchen an den Einrichtungen geändert werden. Daß alles gründlich von oben bis unten dem Wandel unterworfen werden müsse, daß wir eine andere

#SE297-080

Lehrerbildung brauchen, einen anderen Geist in der Schule, sogar eine andere Liebe, als sie jetzt durch die verbildete Lehrerschaft in die Schule hineingetragen wird, daran denken leider allzu-wenig Menschen. Und Sie werden sich gegenüber der ganzen Menschheit ein großes Verdienst erwerben, wenn Sie in dieser Beziehung Pioniere sind; wenn Sie zum Heile der allgemeinen Menschheit daran denken, daß das Schulwesen erneuert werden muß, und wenn Sie mit herzlichem Interesse und herzlichem Sinn an dieser Erneuerung des Schulwesens teilnehmen. Je besser Sie daran denken, daran teilzunehmen, sich für dasjenige zu interessieren, was in dieser Waldorfschule geschehen soll, desto besser wird es auch der Lehrerschaft gelingen, mit Ihnen im Einklang zu wirken zum Heil und Segen Ihrer Kinder und damit der ganzen zukünftigen Menschheit - wenigstens in den Grenzen, an die wir zunächst denken können.

Es kann der Mensch Ideale ausgestalten in der Einsamkeit. Die Ideale können schön sein. Er kann sie niederschreiben. Sie können diesem oder jenem Menschen gefallen. Gut, im Abstrakt-Idealen kann man einsam denken. Mit solchen Ideen, die sich auf Praktisches beziehen, mit Idealen, die verwirklicht werden sollen, wie das Ideal unseres neuen Schulwesens, ist man darauf angewiesen, Verständnis bei der Mitwelt zu finden. Verständnis möchte man dem Ideal der Waldorfschule wünschen, und zuerst bei den Eltern der Kinder, die der Waldorfschule anvertraut werden.

Herr Molt hat gesprochen von der Verantwortung, die ihn trifft. Er hat recht. Diese Verantwortung ist aber eine noch viel weitergehende Sache. Dieser Verantwortung sind wir uns alle, indem wir für die Waldorfschule vorarbeiten, bewußt und werden uns immer bewußt bleiben. Denn eine solche Verantwortung liegt immer vor, wenn man in einer so radikalen Weise einem Ideal zustrebt, wie es durch die Waldorfschule geschehen soll, und wenn man genötigt ist, durch die Inangriffnahme dieses Ideals zu brechen mit dem, was Vorurteile in den weitesten Kreisen sind. Es wird heute wahrhaftig nicht leicht, alles dasjenige herauszufinden, was getan werden muß, damit die Kinder richtig erzogen werden, gerade

#SE297-081

volksschulmäßig. Denn die Phrase hat da zu große Verheerungen angerichtet.

Die Kinder sollen spielend unterrichtet werden - das war ja insbesondere auch das Ideal bürgerlicher Mütter, die in einer gewissen Liebe, man nennt das Affenliebe, den Kindern zugetan sind und die sich dasjenige, was man von der einen Seite mit einem gewissen Recht betonen kann - der Unterricht solle dem Kinde nicht zum Ekel werden -, so umsetzen, daß sie sagen, der Unterricht solle spielend vollzogen werden. - Wir sind uns alle ganz klar darüber: in den Unterricht muß in der richtigen Weise das Spiel wie auch die für das Leben vorbereitende Arbeit eingereiht werden, aber wir sind uns auch dessen bewußt, daß ein Spiel, zu dem die Kinder dressiert werden, kein Spiel mehr ist. Jenes Spielen, das heute in unseren Schulen vielfach gepflegt wird, zu dem die Kinder eben hindressiert werden, wie sie früher pedantisch zum Lernen dressiert wurden, das ist kein Spiel mehr. Spielen kann nur in Freiheit vollzogen werden. Aber es muß auch das Spiel abwechseln mit anderer Art, sich zu betätigen, so daß das Kind den Ernst der Arbeit kennenlernt, damit es im Leben dem Ernst der Arbeit gewachsen ist. Und so werden wir nach keiner Seite hin mit der Phrase arbeiten; wir werden der Arbeit ihre Zeit anweisen und dem Spiel seine Zeit anweisen, und werden alles nach den Offenbarungen der Wesenheit des werdenden Menschen, das heißt des Kindes, beurteilen.

Denn so, wie wir uns einleben sollen in wahre Menschenkunde, schwebt es uns vor, daß wir allmählich die Schule dahin bringen, daß die Kinder gerne in diese Schule hineingehen, daß sie sich freuen, in diese Schule hineinzugehen. Wir werden nichts Unnatürliches erziehen. Es wäre selbstverständlich unnatürlich, zu glauben, daß Kinder, die wieder einmal Ferien haben sollten, nicht lieber im Freien herumtollen, statt zur Schule zu gehen. Wir werden auch nicht so unverständlich sein, zu glauben, daß Kinder, nachdem sie wochenlang herumgetollt haben, in der ersten Stunde hübsch brav sitzen sollen. Wir werden unsere Kinder verstehen. Aber wir werden es doch dahin bringen, daß nach einiger Zeit durch die Art, wie

#SE297-082

wir uns zu den Schülern verhalten, diese Schüler das, was in der Schulzeit geschieht, gerade so gerne tun wie das Herumtollen während der Ferien. Und das wird ein Ideal sein für die Waldorfschule, daß die Kinder wirklich aus innerem Antrieb dasjenige tun, was sie tun sollen. Nicht werden wir unser Ziel darin sehen, den Kindern bloß zu befehlen, sondern wir werden unser Ziel darin sehen, uns zu den Kindern so zu verhalten, daß die Kinder an unserem Verhalten empfinden: Das tue ich gerne, das mache ich gerne durch mit dem, der mir als Lehrerautorität vorgesetzt ist.

Und dann werden Ihre Kinder nach dem Unterricht nach Hause kommen, und wir möchten gerne, daß Sie dann Freude haben, wenn die Kinder Ihnen vorplaudern von dem, was ihnen in der Schule freudigen Genuß bereitet hat. Wir möchten gerne, daß Sie sich erfreuen an den sich freuenden Gesichtern der Kinder, wenn sie aus der Schule nach Hause kommen. Nicht deshalb, weil wir das ganze Leben zu einer Unterhaltung machen möchten, wahrhaftig nicht! - sondern weil wir wissen, wieviel von dem, was heute so furchtbare soziale Zustände sind, davon kommt, daß die Sache anders war. Und weil wir wissen, daß noch Schlimmeres in die Menschheit kommen würde, wenn nicht in der Erziehungsfrage sorgfältig angefangen würde, neuen sozialen Zuständen zuzu-streben. Nicht um dem Kinde Freude zu machen, sondern weil wir wissen, was die Freude dem Kinde für eine Kraft gibt, wollen wir alles daransetzen, in dem ernstesten Sinn den Unterricht und die Erziehung so zu gestalten, wie ich mir erlaubte, es Ihnen zu schildern.

Wir möchten diese neue Schule schaffen wie ein Beispiel; diese Schule, nach der sich eigentlich ahnungsvoll viele Menschen sehnen, die man aber nicht den Mut hat, wirklich ins Auge zu fassen. Glauben wird man müssen, verstehen wird man müssen, daß dasjenige, was man soziale Frage nennt, durchaus auch an der so charakterisierten Schulfrage hängt; daß dasjenige, was man soziale Umwandlung nennt, sich nicht zuletzt in der Weise wird vollziehen müssen, wie das bei der Waldorfschule versucht wird. Es würde ein ungeheurer Schaden sein, wenn gerade der soziale Impuls verkannt würde, welcher der Begründung der Waldorfschule

#SE297-083

zugrunde liegt. Möge er erkannt werden zuallererst bei denjenigen, die ihre Kinder dieser Waldorfschule anvertrauen. Der Verantwortung sind wir uns voll bewußt: etwas in die Welt zu setzen, dem Sie anvertrauen sollen Wohl und Wehe, Entwicklung und Zukunft Ihrer Kinder. Aber wir haben uns zu dem, was geschehen soll unter dieser Verantwortung, wahrhaftig nicht aus irgendeiner Willkür hingewendet. Wir haben uns zu dem aus der Erkenntnis heraus hingewendet, daß unsere Zeit solche Aufgaben notwendig macht; aus der Erkenntnis heraus, wie es besonders jetzt notwendig ist, mit dem Besten, was der Mensch verstehen kann, an den werdenden Menschen, an das Kind heranzutreten.

Ich weiß nicht, ob Sie das Gefühl genau kennen, [das man haben konnte, wenn man während dieser furchtbaren Kriegsjahre, den letzten vier bis fünf Jahren, so durch die Welt gegangen ist und die Kinder gesehen hat, wie sie aufgewachsen sind, die Sechs-, Sieben-, Neunjährigen oder noch Kleineren. Dann konnte man zuweilen recht tiefen Schmerz empfinden, wenn man nicht ahnungslos und gedankenlos in der Welt lebte, sondern wenn man ein Bewußtsein hatte von dem, was bevorsteht, wenn nicht an Abhilfe gedacht wird für dasjenige, was die Menschheit in solch furchtbare Lage hineingebracht hat. Da wurde es einem schwer im Herzen, die heranwachsenden Kinder in der letzten Zeit zu sehen. Man konnte sie eigentlich nicht sehen ohne tiefsten Herzschmerz, wenn man nicht zu gleicher Zeit, soweit man selbst dazu in der Lage ist, den Entschluß faßte, eine andere Art des Kindesaufwachsens herbeizuführen, als diejenige war, durch die viele Menschen der Gegenwart gehen mußten, wodurch aber auch Unglück und Not der Gegenwart so vielfach herbeigerufen worden ist. Mit der Erziehung schaffen wir im eminentesten Sinne ein Stück Menschenzukunft. Aber man muß sich klar sein darüber, daß man umlernen, umdenken muß mit Bezug auf viele Dinge, denn man erfährt gerade heute bei hohen und niedrigen Erziehern sonderbare Dinge.

Sehen Sie, ich habe in einer Stadt hier in der Nachbarschaft, die eine Hochschule hat, vor einiger Zeit darüber gesprochen, daß es

#SE297-084

zur sozialen Frage unter anderem auch gehöre, daß der Mensch sich, gedrückt durch die Gestaltung der Lebensfragen, wie es in der Gegenwart ist, nicht in einem menschenunwürdigen Dasein befinde. Ich charakterisierte dann das des weiteren. Da trat nachher -man sollte es wahrhaftig nicht glauben, daß es so etwas gibt in der Gegenwart - ein Universitätsprofessor auf und sagte: er könne nicht fassen, warum ein menschenunwürdiges Dasein sich mit dem Lohnverhältnis des heutigen Proletariats verknüpfe. Er sehe eigentlich keinerlei Unterschied, wenn zum Beispiel der Caruso singe, und für den Abend dreißig- bis vierzigtausend Mark bekomme als Entlohnung, das sei doch geradeso, wie wenn der proletarische Arbeiter seine Entlohnung bekomme und wie er als Professor seine Entlohnung bekomme. Er sehe keinen Unterschied. Daher sei der Lohn nicht als das Menschendasein entwürdigend anzusehen. Der Caruso bekomme eben nur mehr für einen Abend. Es sei nur ein Unterschied in der Größe der Entlohnung, aber kein prinzipieller Unterschied, Lohn sei alles.

Das bekommt man heute als Antwort von einem hochgebildeten Lehrer der Jugend. Mancherlei Antworten bekommt man auch von an weniger hohen Schulen Lehrenden. Das weist gar sehr hin auf die Notwendigkeit einer Erneuerung unseres Unterrichts- und Erziehungswesens. Man kann sagen: Wahrhaftig, wenn man heute in die Nähe so mancher Schulen, höherer Schulen kommt, und gerade von dieser Seite hört, was gesagt wird gegenüber der Neugestaltung unserer sozialen Verhältnisse, was gesagt wird auch gegenüber der Notwendigkeit, die Schulen neu zu gestalten, so ist das der lebendigste Beweis, daß diese Schulen neu gestaltet werden müssen. Denn was diese Leute sagen, können sie wahrhaftig nur dadurch sagen, daß diese Schule bisher eine Gestalt hatte, die anders werden muß.

Nun, zweierlei könnte eintreten. Herr Molt hat sich das Ideal vorgesetzt, die Schule zu begründen, welche heute über acht Tage feierlich eröffnet werden soll. Es könnte sein, daß durch eigentümliche Verhältnisse in unserer Zeit die Absicht verkannt würde, daß Widerstände sich auftun würden, so daß dieses Ideal nicht verwirklicht werden könnte; daß man es aus der Welt schafft, nachdem es
#SE297-085

kurze Zeit gewirkt hat und dergleichen. Dann wird man einmal sagen: Nun ja, Herr Molt hat etwas sehr Ideales gewollt, aber es war eine Utopie. So etwas läßt sich eben nicht so ohne weiteres verwirklichen. - Warum ist es eine Utopie gewesen? Weil man es nicht verstanden hat oder weil man Widerstände entgegengesetzt hat!

Oder das Zweite kann eintreten: Verständnis kann sich ergeben für dasjenige, was selber aus einem echten sozialen Verständnis herausgeboren ist, Verständnis für das wirklich Praktische dieses idealen Wollens. Dann wird sich dasjenige, was da gewollt wird, einleben. Es wird sich so einleben, daß Sie zuerst und andere nachher sagen werden: Da hat einmal ein Mensch praktischer gesehen als die anderen, welche sich ganz mit Praxis angefüllt glaubten. Dann wird man nicht sagen: Eine Utopie hat gewaltet - dann wird man sagen: Etwas richtig Praktisches ist in die Welt gesetzt worden!

Möge von diesen beiden Möglichkeiten die letztere eintreten! Für diejenigen, der Herz und Sinn hat für die soziale Entwicklung der Menschheit in der Gegenwart und in die Zukunft hinein, erscheint es wahrhaftig als eine Notwendigkeit, daß diese zweite Möglichkeit eintritt. Darum werden wir mit innigster Befriedigung auf die Tatsache blicken dürfen, die dann eintreten würde, wenn Sie als die ersten, die ihre Kinder in die Waldorfschule schicken werden, verständnisvoll den Lehrern, die dort wirken, an die Seite treten, mit Interesse an die Seite treten werden. Das wird der Anfang sein davon, daß das, was mit dieser Schule gedeihen soll, auch wirklich gedeihen kann.

Möge es gedeihen! Möge es so gedeihen, daß diejenigen, die dieses Gedeihen kennenlernen, recht bald an den verschiedensten Orten den Entschluß fassen, dergleichen zu tun. Denn selbstverständlich wird nur dasjenige hervorgehen können aus der Waldorfschule, was aus ihr hervorgehen soll, wenn möglichst bald an recht vielen Orten ein Gleiches aus gleichem Geiste heraus gebildet wird. Dann werden sehr bald sehr viele nachfolgen. Dann wird der Geist frei walten und sich ein freies soziales Unterrichts- und Erziehungswesen über die zivilisierte Erde verbreiten. Dann wird dieser

#SE297-086

Geist und dieser Sinn in die zivilisierte Erde einträufeln und wird dort drinnen eine wichtige Kraft sein für alles das, was uns helfen soll, zu einem besseren, menschenwürdigeren Dasein zu kommen in der sozialen Gestaltung.

Möge man begreifen, daß die soziale Frage eine vielgestaltige ist, und daß eine der allerwichtigsten Gestaltungen die Schul- und Erziehungsfrage ist. Möge es geschehen, daß in den Herzen recht vieler gegenwärtiger Menschen Verständnis und Einsicht dahingehend erstehen, in den Kindern Kräfte des Denkens, Fühlens und Wollens zu entwickeln, so daß diese Kinder, wenn sie erwachsen sein werden, dankbar auf ihre Eltern zurückblicken, die da gestanden haben und zuerst die soziale Frage gesehen haben, aber noch gelitten haben unter demjenigen, was ihnen versagt wurde, aus dem Grunde, weil sie noch nicht die neue, sozial gestaltete Erziehung haben durchmachen können. Zu diesen Eltern aber, denen der Keimgedanke zu solcher Erziehung verständlich geworden ist, werden die Kinder dankbar zurückblicken, die in eine neue Zeit neben manchem anderen auch die Kraft hineinbringen werden, die ihnen in einer wahrhaft menschenrichtigen Erziehung und in einem menschenrichtigen Unterricht geworden ist.

Brauchbar wollen vielfach die Menschen den Menschen machen für das Leben. Das haben sie auch in der alten Unterrichtslehre gesagt. Menschenwürdig wollen wir durch die neue Erziehungslehre und Unterrichtskunst den Menschen ins Leben hineinstellen, dann wird durch Menschen, die so erzogen werden, dieses Leben selber so gestaltet werden, daß es menschenwürdig an den Menschenwürde recht verstehenden Menschen herantritt. - Möge solcher Geist walten bei der Begründung des Werkes, das Herr Molt einem Teil der Menschen in seiner Waldorfschule geben will.

Frage: In welcher Weise wird in der Waldorfschule der Religionsunterricht erteilt? - Und in welcher Weise wird auf die Gefühle der Kinder, die aus anderen Schulen kommen, Rücksicht genommen?

Rudolf Steiner: Es soll im strengsten Sinne zunächst das festgehalten werden, daß die Waldorfschule nicht eine Weltanschauungsschule

#SE297-087

ist. Dasjenige, was aus der Weltanschauung genommen wird, die wir hier seit Jahrzehnten vertreten, das soll nicht dogmatisch an die Kinder herangebracht werden. Das soll nur dazu verwendet werden - weil es verwendet werden kann -, die Unterrichtsmethodik, die ganze Behandlungsweise des Unterrichts zu verbessern, zu reformieren.

Dagegen müssen wir, das fordert unsere heutige Zeit, ganz absehen davon, dem Inhalte nach die Weltanschauung den Kindern zu überliefern. Das katholische Kind soll vom katholischen Religionslehrer in der katholischen Lehre unterrichtet werden; es sollen seine religiösen Übungen vom katholischen Religionslehrer geleitet werden. Ebenso das evangelische Kind. Wir wollen nicht in der Verbreitung irgendeiner Weltanschauung dasjenige suchen, was mit der Waldorfschule geleistet werden soll, sondern wir wollen, daß eine neue Unterrichtsmethode, Unterrichtsbehandlung, eine neue Erziehungsmethode und Erziehungsbehandlung aus dem herausquellte, was wir hinstellen können.

Was mit den Kindern geschieht, die von anderen Schulen übernommen werden, ist eine sehr wichtige Frage, namentlich für die Kinder im vorgeschrittenen Alter. Wir werden nicht etwa mit der ersten Klasse beginnen und Klassen daraufsetzen, sondern wir werden gleich eine ganze Volksschule bis hinauf begründen. Da bekommen wir Kinder aller möglichen Altersstufen. Wir werden selbstverständlich durch die Methode, die wir jetzt in unserem Seminar besprechen, später manches anders machen können, wenn wir vom ersten Schuljahr an nur Kinder haben, die von uns unterrichtet werden, aber wir werden jetzt alle Rücksicht nehmen auf das, was die Kinder [bereits an anderen Schulen] in sich aufgenommen haben. Wir werden bei jeder Jahresklasse durchaus an das anknüpfen, was die Kinder vorher aufgenommen haben, und es nur in dem Sinne durchführen, wie wir es eben unserer Methode gemäß durchgeführt denken müssen. - Wir werden, was wir den Kindern angedeihen lassen wollen an Vorteilen, nur darin suchen, daß wir mit dem Unterricht ökonomisch verfahren. Der Laie weiß nicht, was auf diesem Gebiet alles geleistet werden kann. Wenn man so

#SE297-088

ökonomisch verfahren kann, kann man manches, was heute in zwei Stunden gelehrt wird, in einer Viertelstunde lehren. Das ist eine Sache der Methode, nur muß man die Methode kennen. Da ist es ungeheuer wichtig, daß etwas, was in einer Viertelstunde beigebracht werden kann, nicht in zwei Stunden beigebracht wird durch eine falsche Methode. Indem wir die richtige Methode, das heißt die der Menschennatur entsprechende Methode anwenden, werden wir ökonomisch im Unterricht verfahren können und dadurch manches leisten, was andere Schulen nicht leisten können, und dennoch überall die Lehrziele erreichen. So daß, solange unsere gegenwärtige Ordnung besteht, die Schüler, wenn sie bei uns die Schule absolviert haben, in andere Lehranstalten übertreten können, daß sie keine Zeit verlieren und dergleichen. Diese Dinge werden wir uns auch angelegen sein lassen.

ÜBERSINNLICHE ERKENNTNIS UND
SOZIAL-PÄDAGOGISCHE LEBENSKRAFT

Stuttgart, 24. September 1919

#TX

Wenn man in der gegenwärtigen ersten Zeit hinblickt auf das, was die Menschen angesichts des Ernstes dieser Zeit für notwendig halten, was sie sich vorstellen an notwendigen Neueinrichtungen, an notwendigen Umwandlungen der unhaltbaren Verhältnisse, dann bemerkt man, daß ja gewiß in mancher Hinsicht viel guter Wille bei den Menschen vorhanden ist, sich nach der einen oder anderen Richtung hin einer Neueinrichtung zu widmen und mitzuarbeiten an der Umwandlung dessen, was der Umwandlung bedürftig erscheint. Allein, man wird nicht umhin können - gerade wenn man von diesen zunächst so sehr ins Auge fallenden Umständen der gegenwärtigen Zeitkultur sich Rechenschaft gibt -, sich zu sagen: So viel guter Wille ist da, und auch in diesem guten Willen waltende, manchmal ganz schöne Gedanken [sind da. Aber] sogleich, nachdem sie entstanden sind, verpuffen sie, kommen jedenfalls nicht zu dem heute so notwendigen intensiven Ausleben.

Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, jene Geisteswissenschaft, welche in anthroposophischer Art sucht, den Weg für die gegenwärtige Menschheit zu übersinnlichen Erkenntnissen zu bahnen, sie möchte seit Jahrzehnten gerade da in die gegenwärtige Kultur eingreifen, wo der Mangel dieser Kultur zu bemerken ist: an dem erlahmenden guten Willen und an den erlahmenden, ganz schönen Gedanken, die in diesem guten Willen leben. Denn die hier von mir seit Jahren vertretene anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft möchte gerade auf das hinweisen, was der Gegenwart so notwendig ist und was zu gleicher Zeit Menschen dieser Gegenwart mit so großer Sympathie erfassen oder aber mit großer Antipathie eben einfach zurückweisen. Sie möchte hinweisen auf das, was auf der einen Seite Rechnung trägt dem, was Naturwissenschaft so groß gemacht hat, und auf der anderen Seite Rechnung trägt dem, wofür Naturwissenschaft, wie wir gerade heute besprechen

#SE297-090

wollen, kein Mittel hat, also auf das, was menschliche Willenskultur, menschliche Gemütskultur ist.

Wir leben ja in einer Zeit, in welcher sich der Mensch keineswegs mehr in der alten Weise, also instinktiv, den Impulsen seines Willens hingeben kann. Man mag noch so viele Vorurteile ins Feld führen, wenn es sich darum handelt, heute zuzugestehen, daß gerade unsere Zeitkultur dadurch zu charakterisieren ist, daß das alte, instinktive Leben in vollbewußtes Leben immer mehr und mehr sich überführen muß. Es ist dies eine geschichtliche, es ist dies die bedeutendste geschichtliche Tatsache, die in der Gegenwart geradezu zur Krisis geführt hat: daß sich alte instinktive Antriebe in der menschlichen Natur immer mehr und mehr umwandeln müssen in bewußte Antriebe,

Viel ist in dieser Richtung hin in den letzten drei bis vier Jahrhunderten bewirkt worden durch das, was in die allgemeine Zeitkultur und Zeitrichtung fließt aus dem, was Naturwissenschaft groß gemacht hat. Allein, gerade wer heute in die Lage kommt, über Einrichtungen zu sinnen, die herausgewachsen sind aus den wichtigsten Bedürfnissen der Zeit, der muß dazu kommen, das Ungenügende jener Zeitbildung zu empfinden, die nur aus naturwissenschaftlicher Denkrichtung und Denkungsart kommt. Indem versucht wird, gerade in dieser Zeit, in dieser Stadt, in einem gewissen begrenzten Sinn ein soziales Problem zu lösen, ein soziales Problem, das von größerer Wichtigkeit ist, als man vielleicht zunächst glauben möchte, darf einmal am heutigen Abend gerade auf die Schwierigkeiten, die der Lösung eines solchen sozialen Problems entgegenstehen, hingedeutet werden.

Es ist ja gelungen, durch jene wirklich einsichtsvolle Art, welcher unser Freund, Herr Molt, durch Jahre hindurch gegenüber der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft bewiesen hat, nunmehr bis dahin zu kommen, aus dem sozialen Denken für unsere Zeit heraus die sogenannte Waldorfschule zu begründen, jene Schule, welche zunächst für die Kinder der in der Firma Waldorf-Astoria Arbeitenden bestimmt ist und für einige andere Kinder, die sich zunächst angliedern. Diese Schule zeigt ja schon in

#SE297-091

dem Äußeren ihres Entstehens das ganz moderne Gepräge: An-gegliedert an eine industrielle Unternehmung, muß sie in eminentestem Sinne auf die allerpraktischsten Bedürfnisse der Menschen, die ihre Kinder dieser Schule anvertrauen, Rücksicht nehmen. Und man möchte sagen: Es ist symbolisch, daß diese Schule entsteht in Anknüpfung, in lokaler Anknüpfung an den Industrialismus, der gerade die wichtigsten sozialen Probleme in unsere Zeit hineingeworfen hat.

Bei der Begründung dieser Schule kamen für die Lehrerschaft, für die ich den einleitenden seminaristischen Kursus durch Wochen zu leiten hatte, sozial-pädagogische Aufgaben im Sinne der gegenwärtigen Zeitkultur in Betracht. Unsere Zeitbildung fußt ja mehr, als man denkt, ganz und gar auf dem, was sich als Vorstellungsart

- ich deutete es schon an - für die Erkenntnis der äußeren Natur ausgelebt hat. Wiederholt habe ich, ich darf schon sagen durch Jahrzehnte hindurch, hier betont, daß der Wert und die Bedeutung naturwissenschaftlicher Denkungsweise jedenfalls von der hier gemeinten Geisteswissenschaft voll gewürdigt werden. Dennoch aber muß immer wieder betont werden: Gerade weil diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft mehr als die Naturwissenschaft selbst das würdigt, was in der Naturwissenschaft lebt, deshalb muß diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gerade wegen dieser naturwissenschaftlichen Gesinnung über das Naturwissenschaftliche hinausgehen. Und wiederholt habe ich es ja hier betont, auf welchem anderen Wege die Geisteswissenschaft zu ihren Erkenntnissen kommt als die gegenwärtige Naturwissenschaft. Wiederholt habe ich darauf hingewiesen, wie durch den Weg dieser Geisteswissenschaft wirklich in die übersinnliche Welt hineingegangen werden kann. Ich habe immer wieder angedeutet -das soll heute nur mit ein paar Worten berührt werden -, wie durch die Entwicklung innerer menschlicher Kräfte, die sonst in der Menschennatur schlummern, ein Weg gebahnt wird, so daß der Mensch - geradeso, wie er durch seine Sinne die physische Umwelt erkennt, wie er durch seinen Verstand, durch Kombination die Naturgesetze in der physischen Umwelt finden kann - durch andere

#SE297-092

Kräfte, die entwickelt werden können, hinschauen kann auf die geistige Welt, in der wir leben, die immer um uns ist und die nur deshalb eine unbekannte ist, weil dem Menschen im gewöhnlichen Leben die Empfangsorgane fehlen, die geistigen Sinne nicht aufgeschlossen sind.

Ich möchte nun heute einmal die Frage erörtern: Welche Kräfte gebraucht denn eigentlich diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, um in die übersinnliche Welt hineinzuschauen? O, sie gebraucht sehr gesunde, durchaus normale Kräfte der Menschennatur. Wer tiefere Einblicke wirklich tun will in die Art und Weise, wie diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft vorgeht, dem wird es vergehen, davon zu sprechen, daß sie irgendwie auf ungesunde Kräfte baut, wie ihr von verleumderischer Seite Immer wiederum vorgeworfen wird. Man kann nämlich in sehr einfacher Art auf die Quellen dieser anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft und ihren Weg in die übersinnliche Welt hinweisen.

Wenn Sie mein Buch «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» in die Hand nehmen, dann werden Sie dort die Stufen der übersinnlichen Erkenntnis beschrieben finden, zu denen sich der Mensch erheben kann durch die Entwicklung gewisser, in ihm schlummernder Kräfte: Erstens die imaginative Erkenntnisstufe, zweitens die Erkenntnisstufe der Inspiration, drittens die Erkenntnisstufe der wahren Intuition. Nun, woher nimmt Geisteswissenschaft die Kräfte, die funktionieren in so etwas wie Imagination, Inspiration, Intuition? - Wir können darauf hinweisen, daß in der kindlichen Entwicklung des Menschen Kräfte walten, welche der menschlichen Organisation zugrunde liegen. Diese Kräfte, sie liegen im späteren Lebensalter, wenn der Mensch eine normale Größe

erlangt hat, wenn er sein Wachstum vollendet hat, gewissermaßen brach. Ich habe in diesem Frühling hier schon darauf hingewiesen, welches die Epochen menschlicher Entwicklung sind. Ich habe darauf hingewiesen, wie in einem ersten Zeitraum des Lebens der Mensch vorzugsweise ein nachahmendes Wesen ist, wie er instinktiv hineinwächst in alles, was die Menschen in seiner Umgebung

#SE297-093

machen, und es in seinen Bewegungen, in seinen Lauten, in seiner Sprache, ja selbst in seinen Gedanken nachmacht. Diese nachahmende Bewegung, die reicht ungefähr bis zum Zahnwechsel, bis zum siebenten Lebensjahr ungefähr. Dann beginnt für den, der die menschliche Natur genauer beobachten kann, etwas ganz anderes tätig zu sein: Das Bedürfnis der menschlichen Natur, vom sechsten, siebenten Lebensjahr bis zur Geschlechtsreife sich anzulehnen an die Menschen, die schon Erfahrung haben, an Erwachsene, die in ihrer Umgebung sind, an die das Kind hingebungsvoll glauben kann; dann beginnt in dem Kinde das Bedürfnis, unter dem Einfluß verehrter Autoritäten zu handeln. Gegenüber dem früheren Nachahmungstrieb tritt jetzt diese Sehnsucht hervor, unter dem Einfluß verehrter Autoritäten zu handeln. - Jene Selbständigkeit dem Leben gegenüber, die auf eigene Urteilskraft aufgebaut ist, jene Selbständigkeit, die darauf beruht, in alle Dinge lebensvoll unterzutauchen, sie entwickelt sich im Grunde genommen erst mit der Geschlechtsreife im vierzehnten Lebensjahr bis zum zwanzigsten, einundzwanzigsten Jahr hin.

Das sind drei deutlich voneinander geschiedene Lebensperioden der menschlichen Jugend. Nur wer sein gesundes Urteil verlegt durch allerlei Vorurteile, kann übersehen, wie jene Kräfte, welche bis zum siebenten Jahr als Formkräfte wirken - denn bis dahin ist die Formung des Leibes ungefähr abgeschlossen, die Formen werden dann noch größer, aber das Plastische ist ausgebildet bis zum siebenten Jahr -, dann mehr innerlich wirken, indem sie als Lebenskräfte wirken, den Menschen erstarken machen, aber insbesondere als innere Wachstumskräfte wirken bis zum vierzehnten Jahre hin. Und sie wirken so, daß sie vom vierzehnten bis zum zwanzigsten Jahr innerlich die Organe kräftigen, welche auf das Verständnis der Umwelt gerichtet sind beim Kinde, also jene Organe, welche fähig sind, sich in die Umwelt zu vertiefen. Es arbeitet das Geistig-Seelische am Physisch-Körperlichen des Menschen in verschiedener Art bis zum siebenten Jahr, bis zum vierzehnten Jahr, bis zum einund zwanzigsten Jahr. Kräfte, die ganz deutlich für den Unbefangenen geistig-seelische Kräfte sind, arbeiten sich heraus,

#SE297-094

um die Organe des Menschen zu beherrschen und sie in der Entwicklung weiterzubringen.

Diese Kräfte sind also da, diese Kräfte, die gewissermaßen bis zum siebenten Jahr hin jenen bedeutungsvollen Abschluß hervorbringen in der menschlichen Organisation, die herauskristalisieren aus der menschlichen Natur die zweiten Zähne! Und dasjenige Geheimnisvolle in der menschlichen Organisation, was bis zum vierzehnten Jahr hin wirkt und zusammenhängt mit dem Wachstum, der Entfaltung, das ist doch da, das wirkt! Nun fragen wir: Wenn wir in den Zwanzigerjahren die Organisation abgeschlossen haben - wo ist denn das, was bis dahin vom Geistig-Seelischen heraus in unsere physisch-leibliche Organisation hineingewirkt hat? Das ist da, das bleibt auch da! Aber geradeso, wie die Kräfte, die wir vom Aufwachen bis zum Einschlafen zu unserer Tagesarbeit und Tagesbeobachtung verwenden, vom Einschlafen bis zum Aufwachen in uns schlafen und schlummern, so schlummern vom Beginn der Zwanzigerjahre ab in der menschlichen Natur die Kräfte, die in den Kinder- und Jugendjahren die Organisation durchfeuert haben, die Organisation durchglüht haben, so daß aus dem Kinde ein Erwachsener geworden ist, mit alledem, was dazu gehört. Wer den ganzen Menschen ins Auge faßt, der weiß: In dem Augenblick, wo die Organisation diesen Punkt erreicht, da treten gleichsam zurück in das Innere der Menschennatur die Kräfte, die im Kinde, im Jüngling, in der Jungfrau gewirkt haben. Diese Kräfte schlummern dann. Sie können erweckt werden, jene Kräfte, welche vom vierzehnten Jahr bis zum zwanzigsten, einundzwanzigsten Jahr in uns gewöhnlich die beobachteten Vorgänge hervorgebracht haben, durch die wir allmählich Verständnis gewinnen für unsere Umgebung und durch die die Organe in uns ausgebildet werden, die erst nach dem Auftreten der Geschlechtsreife ausgebildet werden können; Organe, die nicht nur einseitig auf die Geschlechtsliebe gehen, sondern darauf, daß wir uns liebevoll in die ganze Menschheit, in die ganze Welt vertiefen können. Dieses liebevolle Vertiefen erst gibt uns das wirkliche Verständnis der Welt. Was wir bis zum einundzwanzigsten Jahr noch zum Wachstum, zum Aufbau von inneren

#SE297-095

Organen verwenden, das wird, möchte man sagen, nüchtern, wird bloß urteilsmäßig, verstandesmäßig im Beginn der Zwanzigerjahre. Da hört eine gewisse geistig-seelische Kraft auf, zu organisieren. Da wird sie bloß imaginäre, innere Kraft, seelische Kraft. Da ist sie nicht mehr so stark wie früher, als sie eingreifen mußte in die Organisation. Findet man sie, diese in der Menschennatur schlummernde Kraft, die vorher eine bildende Kraft war und es jetzt nach dem zwanzigsten Jahr nicht mehr ist, und bildet man sie aus, so daß sie vorhanden ist nach dem erreichten zwanzigsten Jahr wie früher, da sie am Leibe wirkte, dann wird sie zur imaginativen Kraft. Dann erlangt der Mensch die Fähigkeit, nicht nur in abstrakten Begriffen die Welt zu sehen, sondern in Bildern, die so lebendig sind, wie die Träume sind, und die Wirklichkeit bedeuten wie sonst unsere abstrakten Begriffe. Das, was uns befähigt, die Welt in solchen Bildern zu sehen, das, was uns befähigt, die erste Stufe der übersinnlichen Erkenntnis zu erreichen, das ist dieselbe Kraft, die vorher im gesund sich entwickelnden Menschen für die Liebeskraft wirkte, die aus der menschlichen Natur hervorgeholt werden kann und die tiefer hineinführt in die Umgebung des Menschen als der gewöhnliche Verstand und die gewöhnlichen Sinne.

Und dann kann man weitergehen, denn auch diejenigen Kräfte sind schlummernd im späteren Menschen, welche ungefähr vom siebenten Jahr ab, also vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, die wesentlichen Vorgänge im menschlichen Organismus bewirken. Diese Kräfte schlummern tiefer unter der Oberfläche des gewöhnlichen Seelenlebens als jene Kräfte, die ich eben als die imaginativen bezeichnet habe. Wenn diese Kräfte hervorgeholt werden, die gewissermaßen im späteren Menschen unbeschäftigt geworden sind gegenüber der leiblichen Organisation, wenn diese geistig-seelischen Kräfte heraufgeholt werden aus ihrem Schlummer-, ihrem Schlafzustand, dann sind sie die Kräfte der Inspiration. Und dann sind sie diejenigen Kräfte, die uns vermitteln, daß die Bilder, von denen ich gerade sprach bei der imaginativen Erkenntnis, sich mit geistigem Gehalt erfüllen, daß wirklich diese Bilder -die auftreten wie Traumbilder, aber nicht Traumbilder sind - eine

#SE297-096

geistige Wirklichkeit wiedergeben, die außer uns in unserer Umgebung ist.

Und wenn wir gar die noch tiefer in der menschlichen Natur schlummernden Kräfte herausholen, die Kräfte, die in der ersten Kindheit die organisierenden sind, die von der Geburt bis zum Zahnwechsel als die stärksten gegenüber der menschlichen Organisation gewirkt haben, dann aber auch am tiefsten sich zurückgezogen haben vom äußeren leiblich-physischen Leben, wenn wir diese Kräfte für die späteren Lebenszeiten herausholen und mit ihnen durchsetzen, was Imagination, Inspiration ist, dann bekommen wir die intuitiven Kräfte der übersinnlichen Erkenntnis: Kräfte, durch die der Mensch fähig wird, in die Wirklichkeit der geistigen Welt unterzutauchen, wie er durch die Sinne und den gewöhnlichen, an den Leib gebundenen Willen in die physische Welt untertaucht.

In drei Stufen, durch Imagination, durch Inspiration und durch [ntuition gelangt der Mensch in die übersinnliche Welt hinein. Das, was er anwendet als solche Kräfte, sind keine abnormen Kräfte, sondern sind gerade die allernormalsten. Es sind diejenigen Kräfte, durch die der Mensch in gesunder Weise von seiner Geburt bis in die Zwanzigerjahre hinein sich erst entwickelt und die dann brach liegen gelassen werden, die aber hervorgeholt werden können und dann, wenn sie nicht beschäftigt sind, uns zu organisieren, angewendet werden können, um uns die geistige Welt zu offenbaren. zu erschließen.

Damit habe ich Sie auf die Quelle derjenigen Kräfte hingewiesen, welche den Weg in die übersinnliche Welt hinein bahnen wollen. Wer diesen Weg ernst zu nehmen vermag, der wird zu unterscheiden wissen, was dieser richtig geben kann gegenüber dem, was bloße Naturwissenschaft, bloße naturwissenschaftliche Erkenntnis zu geben vermag.

Und warum betone ich denn eigentlich immerfort diese naturwissenschaftliche Erkenntnis? Man hätte heute nicht so oft die Notwendigkeit, die naturwissenschaftliche Erkenntnis und die Gesinnung, die aus ihr fließt, zu betonen, wenn das, was heute namentlich öffentliches Denken ist und was auch eingreift in das

#SE297-097

Soziale und in die Sozialpolitik, nicht ganz nachgebildet wäre der naturwissenschaftlichen Vorstellungsart. Gewiß, hier liegt etwas vor, worauf sehr viele Menschen noch gar nicht achten, was aber beachtet werden muß, wenn man wirklich etwas zur Gesundung unserer krank gewordenen sozialen Zeitkultur finden will. Man muß sich darüber klar werden: Alles menschliche Denken ist so sehr durchsetzt mit dem, was durch das naturwissenschaftliche Vorstellen heraufgezogen ist, daß, wenn heute der Mensch anfängt, über etwas anderes zu denken, er die naturwissenschaftliche Denkungsweise und Gesinnung hineinträgt.

Was ist denn schließlich das sozial-politische Denken in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts und bis ins 20. Jahrhundert hinein, bis heute? Und was ist es im Grunde genommen heute noch, was uns als sozialistische Theorie überall entgegentritt? Es ist ein soziales Denken nach dem Muster des naturwissenschaftlichen Denkens. Warum erscheint uns denn dieses soziale Denken, wie ich es in diesen Vorträgen hier oftmals charakterisieren mußte, so unfruchtbar? Weil dieses soziale Denken - nehmen Sie zum Beispiel das marxistisch-englisch-sozialistische Denken - ganz und gar durchseucht ist von nur naturwissenschaftlicher Gesinnung, und weil die naturwissenschaftliche Gesinnung auf ein Gebiet angewendet wird, wo diese naturwissenschaftliche Gesinnung eben nichts ausrichten kann.

Denn beachten Sie doch einmal, was das wichtigste Kennzeichen dessen ist, was ich Ihnen heute angegeben habe als übersinnliche Erkenntnisse im Sinne der anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft. Da ist das wichtigste Kennzeichen, daß sich diese übersinnliche Erkenntnis solcher Kräfte bedient, die eng zusammenhängen mit dem, was der Mensch ist. Wie könnte man sich denn überhaupt mehr mit der menschlichen Natur zusammenhängender Kräfte bedienen - für irgendein Ideal, für irgend etwas, was zu verwirklichen ist -, als wenn man die Kräfte dazu verwendet, die der menschlichen Organisation selbst zugrunde liegen, dem zugrunde liegen, was wir als Mensch hier sind, und die wir aus ihrem Versteck in dem Moment herausholen, da sie der Mensch zu seiner

#SE297-098

Organisation nicht mehr braucht, und die wir dann anwenden zur Erkenntnis.

Demgegenüber ist das, was die gewöhnliche naturwissenschaftliche Vorstellungsart und das heutige sozial-politische Denken sind, ein Leben in Begriffen, die abstrakt sind, die nur - so könnte man sagen - mit der Organisation des menschlichen Kopfes erfaßt werden, von den Kräften, die der Mensch noch übrig behält, wenn er in den Zwanzigerjahren seine volle Organisation erreicht hat und die Kräfte schlafen oder schlummern läßt, die viel realer sind, weil sie an seiner Organisation selbst arbeiten.

Das, was wir gewinnen in den Begriffen, von denen uns die Naturwissenschaft erzählt und die wir heute so gerne auch auf die soziale Wissenschaft, ja auch auf das sozial-pädagogische Wirken anwenden möchten, diese Begriffe und Ideen - überhaupt alles das, was wir auf solche Weise für unseren Seeleninhalt gewinnen -, das nimmt sich gegenüber dem, was ich Ihnen heute charakterisiert habe als den Inhalt der übersinnlichen Erkenntnis, nur wie die Spiegelbilder einer Wirklichkeit aus. Und in der Tat: Alles, was wir an Begriffen gewinnen, wenn unser Verstand kombiniert über die Sinnesempfindungen und Sinneswahrnehmungen, und auch alles das, was wir wissen von unseren Willensimpulsen, alles das ist eigentlich nur wie ein Schatten, ein Spiegelbild gegenüber dem, was so eng verwoben ist mit menschlichem Werden und Weben und Wesen wie die uns selbst organisierenden Kräfte. Daher der abstrakte Charakter, der vom Menschen losgelöste Charakter dessen, was durch naturwissenschaftliche Denkweise zustande kommt. Und man ist ja stolz darauf, solche naturwissenschaftlichen Erkenntnisse zu gewinnen, bei denen der Mensch mit seinem Willen nichts zu tun hat, die, wie man sagt, «ganz objektiv» sind. Geisteswissenschaft strebt danach, nicht den Menschen herauszuwerfen aus der Welt, wenn es sich um Erkenntnisse handelt, sondern ihn gerade hereinanzuziehen, indem sie durch diejenigen Kräfte zu ihren Erkenntnissen kommen will, die die Organisationskräfte des Menschen selbst sind. Daher kommt es, daß wir überall wahrnehmen können: Naturwissenschaftliches Vorstellen und auch was nach

#SE297-099

diesem Muster heute sozial-politisches Vorstellen ist, befriedigt die menschliche Wißbegierde, befriedigt die Anforderungen des Verstandes, aber - das ist deutlich - diese Vorstellungen haben keine Kraft, den Willen des Menschen zu moussieren, zu durchsetzen, zu durchfeuern. Und würde diese naturwissenschaftliche Bildung in ihrer Einseitigkeit immer größer und größer, immer mehr alleinherrschend werden, so würde schließlich die menschliche Willenskraft vollständig erlahmen müssen. In unserer Zeit muß beachtet werden, daß die unter dem Einfluß naturwissenschaftlicher Gesinnung schon erlahmenden Willenskräfte angefeuert werden durch etwas, was in die Willenskräfte hinein befeuernd fließen kann, weil es aus der menschlichen Organisation herausgeholt worden ist als geisteswissenschaftliche Erkenntnis vom Menschen selbst.

Sehen Sie, das ist dasjenige, was Geisteswissenschaft will und was Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, auch vollbringen kann: eine Erkenntnis bewirken, die nicht bloß für den Verstand da ist, sondern die in Gemüt und Wille übergeht.

Gewiß, man verlangt heute ja immer wieder und wieder, besonders auf pädagogischem Gebiet, es solle nicht bloß erzogen und unterrichtet werden für den Erwerb von Wissen, sondern es solle zum Können, zum Arbeiten erzogen werden, es solle der Wille gebildet werden. Hier haben wir einen der Punkte, wo man sagen kann: Unter unseren Zeitgenossen ist viel guter Wille vorhanden. Gewiß, es ist viel guter Wille vorhanden, wenn heute die Menschen sagen, man solle nicht Erkenntnisschulen, sondern Schulen der Arbeitsfähigkeit, Schulen des Könnens begründen. Aber der gute Wille genügt nicht; es muß die Kraft vorhanden sein, diesen guten Willen zu durchhellen, zu durchleuchten mit wirklicher Einsicht. Und diese Einsicht ist an sich nicht damit befriedigt, daß man einfach sagt, man solle Schulen nicht des Kennens, sondern des Könnens errichten, sondern bei dieser Einsicht geht es darum, daß es in unserem Zeitalter, das immer mehr und mehr vom Instinktiven zum Bewußten übergeht, notwendig ist, nicht nur instinktiv auf den Willen zu wirken, vom Lehrer auf den Zögling instinktiv zu wirken, sondern Begriffe, Ideen, Vorstellungen von dem Lehrer auf

#SE297-100

das Kind übergehen zu lassen; aber solche Vorstellungen, die nicht bloß Vorstellungen sind, die gedacht werden, sondern solche Vorstellungen, die den Willen befeuern, die den ganzen Menschen erfüllen. Nicht darum handelt es sich, daß man einseitig betont, nur der Wille oder nur das Gemüt sollen gebildet werden. Nein, es handelt sich darum, daß wir die Möglichkeit gewinnen, auf eine solche Einsicht, auf solche Vorstellungen, auf solche Begriffe hinzuwirken, die in sich die Kraft haben, in den Willen überzugehen, für den Willen das innere Feuer zu bilden. Dies braucht man heute zum Heile unserer in vieler Beziehung kranken Gegenwart, um es in der richtigen Art anzuwenden auf dem zweiten sozial-pädagogischen Gebiet.

Das erste dieser sozial-pädagogischen Gebiete ist dasjenige, dem unsere eben gegründete Waldorfschule dienen soll: das Gebiet, das den Jugendunterricht umfaßt, jenen Unterricht und jene Erziehung, durch den die Menschen hineingestellt werden sollen in das, was

heute und für die nächste Zukunft durch ein wirklich soziales Denken von diesen Menschen gefordert wird. Wir werden sehen, wie sehr dies eine Frage der Geisteswissenschaft ist, wie sehr dies eine Frage des Weges in die übersinnlichen Welten hinein ist.

Das andere Gebiet, das sozial-pädagogisch in Betracht kommt, ist das, von dem ich sagen möchte, es soll vermitteln die «Lehre des Lebens». Wir stehen schlecht im Leben, wenn wir diesem Leben steif und fremd gegenüberstehen. Wir stehen nur dann recht im Leben drinnen, wenn jeder Augenblick, jeder Tag, jede Woche, jedes Jahr für uns eine Quelle ist, für unsere Weiterentwicklung zu lernen. Wir werden unsere Schule - gleichgültig, wie weit wir in ihr gekommen sind - am besten durchgemacht haben, wenn wir durch diese Schule gelernt haben, vom Leben zu lernen. Finden wir die rechte Art, uns jedem Menschen, der uns begegnet, gegenüber-zustellen, dann wird er für uns eine Quelle der Weiterentwicklung in allem, was er uns bewußt oder namentlich unbewußt gibt und ist. In allem, was wir tun, Stunde für Stunde, Tag für Tag, Woche für Woche, erleben wir uns selber so, daß wir durch das, was wir mit uns durch die Umwelt erleben, in uns eine Quelle der stetigen

#SE297-101

Fortentwicklung öffnen. Das Leben ist eine Schule für jeden gesunden Menschen.

Beide aber, das sozial-pädagogische Gebiet des Jugendunterrichts und das sozial-pädagogische Gebiet des Vom-Leben-Lernens, können nicht mehr der Kultur der Gegenwart und der nächsten Zukunft gewachsen sein, wenn sie nicht durchkrafet werden von dem, was von anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft ausgehen kann.

Man hält heute dafür, daß «individuell» erzogen werden muß. Auch andere Grundsätze findet man in der modernen Pädagogik. Ich möchte auf die Einzelheiten der modernen Pädagogik nicht eingehen, nur auf eines möchte ich eingehen, und das ist, daß diese moderne Pädagogik gewisse Normen enthält, die dem, der unterrichten soll, der Lehrer werden soll, beigebracht werden. Nach diesen Normen soll er unterrichten und erziehen. In diesen Normen lebt auch wieder viel guter Wille. Außerordentlich viel gutgemeinte Geisteskraft ist auf diese Pädagogik verwendet worden. Aber was für die Gegenwart und die nächste Zukunft auf diesem Gebiet notwendig ist, das ist, daß an die Stelle einer abstrakten Pädagogik, welche Normen aufstellt, nach denen unterrichtet werden soll, die lebendige Pädagogik trete, welche von übersinnlicher Menschenerkenntnis kommt. Diese übersinnliche Menschenerkenntnis vernachlässigt durchaus nicht, was sinnliche Menschenerkenntnis ist:

sie nimmt sie voll auf. Aber während diese sinnliche Menschenerkenntnis mit alledem, was sie als Anatomie und Physiologie enthält, den Menschen als Abstraktum behandelt, nimmt das übersinnliche Erkennen die sinnliche Erkenntnis voll auf, fügt aber dazu das Geistig-Seelische des Menschen. Sie betrachtet den ganzen Menschen, vor allen Dingen den ganzen Menschen in seinem Werden. Sie kann daher den Blick richten auf diesen ganzen werdenden Menschen, wie er von den Eltern gegen das siebente Jahr hin der Volksschule anvertraut wird, in dieser lebungsgestaltenden Epoche, in der aus der Nachahmung heraus das entsteht, was sich auf Autorität stützen will, und manches andere. Und nur dann sieht man, was da eigentlich im Menschen lebt, wenn man auf so etwas,

#SE297-102

wie ich es jetzt angedeutet habe, den Blick werfen kann, wenn man in der Lage ist, den Menschen so anzusehen, daß einem, indem man auf einen solchen Umschwung sieht, alles das, was im Menschen aufsprießt, vor das geistige Auge tritt. Wenn man in der richtigen Weise dies empfindend wahrnimmt, was da im sechsten, siebenten Jahr aus dem Menschen heraus will, dann erwacht, wenn man nicht Pädagoge geworden ist, sondern wenn man Pädagoge ist, innerlich, durch die innerste Lebenskraft, die Fähigkeit, ohne pädagogische Normen richtend einzugreifen in das, was dieses wunderbarste Weltenrätsel, der werdende Mensch, fortwährend vor unser Seelenauge hinstellt.

Und hier liegt nun etwas [vor], was für eine wirklich sozial-pädagogische Neugestaltung, wie sie einer heutigen Einheitsvolksschule zugrunde liegen muß, ins Auge gefaßt werden muß. Hier ist es so, daß man sagen muß: Im Grunde genommen ist es für den werdenden Lehrer gleichgültig, ob man ihm dasjenige beigebracht hat, was heute oftmals als Pädagogik, als spezielle Methodik beigebracht wird. Wichtig ist für den zukünftigen Lehrer, daß er durch seine seminaristische Bildung fähig geworden ist, hineinzuschauen in den werdenden Menschen; daß er sich dasjenige angeeignet hat, was man sich durch eine umfassende, wirkliche Menschenerkenntnis aneignen kann; daß er fähig geworden ist, sich seine Pädagogik jedem Kinde gegenüber und in jedem Augenblicke seiner Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit neu zu formen.

Für den wirklichen Lehrer muß heute Pädagogik als etwas Lebendiges in jedem Augenblick neu erstehen. Und alles, was er gedächtnismäßig als Pädagoge in der Seele trägt, das ist etwas, was ihn seiner Ursprünglichkeit beraubt. An die Stelle von pädagogischen Normal-Grundsätzen oder Normgrundsätzen müssen Einsichten in die Natur des werdenden Menschen treten, die eben die Pädagogik fortwährend in dem Menschen kennt, der erziehen und unterrichten soll, neu erstehen und lebendig werden lassen. Man möchte sagen: Die Pädagogik ist die beste - etwas radikal gesprochen -, die vom Lehrer immerzu vergessen wird und immerzu neu angefeuert wird, wenn der Lehrer dem Kinde, dem Zögling gegenübersteht

#SE297-103

und die in ihm lebenden Kräfte der werdenden Menschennatur vor seine Seele gestellt sieht. Wenn dann zu solcher Gesinnung auch noch ein großes Interesse, ein umfassendes Interesse für die Geheimnisse der Welt, für Weltenrätsel, für Weltanschauungen hinzutritt, so wird dasjenige im Lehrer leben, was ihn wirklich befähigt, von seinem Wesen in das kindliche Wesen übergehen zu lassen, was übergehen soll.

Aber wodurch kann die innere Natur des Lehrers so lebendig werden, wie ich es jetzt charakterisiert habe? Nimmermehr durch Vorstellungen der Art, wie sie von naturwissenschaftlicher Erkenntnis genommen sind, sondern allein dadurch, daß der Wille des Lehrers erkennend angefeuert wird durch eine Wissenschaft, die mit Kräften errungen ist, die mit der menschlichen Organisation so zusammenhängen, wie ich es heute charakterisiert habe. Der Lehrer, der in sich das aufgenommen hat, was Geisteswissenschaft auch über die übersinnliche Natur des Menschen kennt, der dies in sich belebt hat, der eine Wissenschaft lebendig in sich trägt, die aufgebaut ist aus den Kräften, nach denen das Kind, das er erzieht und unterrichtet, heranwächst, der wird diese Erkenntnis als lebendiges Feuer im Erziehen und Unterrichten geltend machen können. Denn seine pädagogische Kunst rührt aus übersinnlicher Erkenntnis, das heißt von denselben Kräften her, die von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr das Heranwachsen und die innere Organisation des Kindes bewirken.

Bedenken Sie einmal, wie nahe die pädagogische Kunst in ihren Quellen dem kommt, was im Kinde aufwächst, wenn übersinnliche Erkenntnisse dasjenige beherrschen, dasjenige orientieren, was als pädagogische Kunst von dem Lehrer an das Kind herangebracht wird! Nicht so sehr neue Abstraktionen, nicht spitzfindige neue pädagogische Grundsätze in dem, was hier sozial-pädagogisches Wirken genannt wird, sollen gesucht werden! Was gesucht werden soll, ist, das Lebendige an die Stelle des Toten, das Konkrete an die Stelle des Abstrakten zu setzen.

Diese Dinge zu fordern, ist heute viel notwendiger, als sich die Welt oftmals noch träumen läßt. Und es ist merkwürdig, wie man

#SE297-104

sich gar nicht denken kann, daß es ein übersinnliches Wissen gibt, das auf dem Gebiet des sinnlichen Wissens und auch des Lebens, des Unterrichts und der Erziehung, zur Geschicklichkeit, zum Können wird. Schon beginnt man das, was der Nerv der Waldorfschule ist, zu verkennen und deshalb das, was mit der Waldorfschule gewollt wird, zu verleumden, wenn auch unbewußt. Man glaubt, weil

diejenigen, die an ihrer Wiege stehen, von der Geistes-wissenschaft ausgehen, diese Waldorfschule sei eine «Weltanschauungsschule», eine Schule, in der den Kindern Anthroposophie beigebracht wird. Man ahnt gar nicht, wie sehr man, indem man das voraussetzt - sei es nun anhängerschaftlich oder gegnerisch -, noch in alten Vorstellungen drinnensteht. Wir haben es gar nicht nötig, Anthroposophie dadurch zur Geltung zu bringen, daß wir sie als Weltanschauung zur Geltung bringen, daß wir einzelne anthroposophische Begriffe entfalten und darauf sehen, daß die Kinder diese aufnehmen, wie sie früher religiöse Vorstellungen aufgenommen haben. Nein, das betrachten wir nicht als unsere Aufgabe. Wir werden ehrlich einhalten, was wir veranschlagt haben: daß der protestantische, der evangelische, der katholische Religionslehrer die evangelische, die katholische Religion zu lehren haben, und wir werden dem Willen, diesen Religionsunterricht zu erteilen, keine Hindernisse irgendwie entgegenzusetzen. Wir werden diejenigen sein, die halten, was wir diesbezüglich versprochen haben. Wir suchen nicht, irgendeine neue Weltanschauung in dieser Form in die Schule hineinzutragen. Wir wollen etwas anderes. Wir sehen darauf hin, wie unsere anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, weil sie herkommt von menschlichen Organisationskräften, übergeht in menschliche Geschicklichkeit, in menschliches Können, wie sie unmittelbar ausfließt in den menschlichen Willen. Wie wir pädagogisch tätig sind, wie wir in der Schule handeln, wie wir uns den Unterrichtsstoff einteilen, wie wir den Lehrplan, die Lehrziele gestalten, also alles das, was methodische Handhabung des Unterrichts ist, was vom bloßem Wissen, von der bloßen Weltanschauung hinüberfließt in die Geschicklichkeit, in das Können des Erziehers, das ist dasjenige, was wir für unsere Aufgabe halten. Und deshalb wird

#SE297-105

sich mancherlei korrigieren, was - wiederum aus gutem Willen heraus, aber durchaus nicht aus der nötigen zugrundeliegenden Einsicht - als Ziel und Inhalt gegenwärtigen pädagogischen Wirkens betrachtet wird.

Wie sehr betont man heute zum Beispiel, daß Anschauungsunterricht herrschen soll. Ja gewiß, innerhalb gewisser Grenzen ist es sehr gut, wenn man Anschauungsunterricht pflegt, das heißt, dem Kinde dasjenige beibringt, was man ihm unmittelbar auch vor Augen führen kann. Aber dieser Anschauungsunterricht darf nicht dazu verführen, daß man ins Banale, ins Triviale verfällt, indem man anknüpft an das Allernächststehende. Man will immer nur heruntersteigen zum Anschauungsvermögen des Kindes, und dann kommen alle jene Banalitäten heraus, die man heute findet, wenn man mancherlei Anleitungen zum Anschauungsunterricht liest. Man mußte sich mit diesen Dingen gerade bei der Einrichtung der Waldorfschule beschäftigen. Da konnte man sehen, wie banal, wie trivial der sogenannte Anschauungsunterricht, der ganz und gar herausgewachsen ist aus materialistischer Zeitgesinnung, oftmals getrieben wird und wie es in radikaler Weise getrieben wird, daß man sagt, der Lehrer solle heruntersteigen zur Auffassung des Schülers, er soll nichts beibringen dem Schüler als das, was dieser auch verstehen kann.

Nun, wenn man nur dasjenige an den Schüler heranbringt, was er verstehen kann, dann versündigt man sich gegen etwas, was als Schönstes im menschlichen Leben drinnenstehen kann. Wer nur immer zu dem Heruntersteigen will, was der Zögling schon versteht, der weiß nicht, was es heißt, wenn man später in reiferen Jahren, vielleicht erst im dreißigsten, im fünfunddreißigsten Jahr, sich zurückerinnert an etwas, was wieder aufsteigt, was man während seiner Schulzeit durch den Lehrer übermittelt erhalten hat und was man dazumal, weil man noch nicht reif war, nicht zum vollen Verständnis erheben konnte. Jetzt taucht es wieder auf. Jetzt merkt man, daß man reifer geworden ist, indem man es jetzt versteht. Solches Wiedererleben dessen, was man während der Schulzeit aufgenommen hat, das macht den ersprißlichen Zusammenhang

#SE297-106

zwischen dem ganzen Leben und der Schulzeit eigentlich erst aus. Es ist ungeheuer wertvoll, daß man vieles in der Schule so bekommt, daß man später im Wiedererleben zurückblickt zu dem Bekommenen wie zu etwas, was einem erst jetzt, nach Jahrzehnten, dem vollen Werte nach aufgegangen ist. Dessen beraubt man den Zögling, wenn man nur zu seinem momentanen Verständnis heruntersteigt in einem banalen Anschauungsunterricht.

Was muß aber der Lehrer für eine Aufgabe erfüllen, der dem Kinde etwas beibringen will, das es in sich aufnimmt, obwohl ihm dessen Verständnis vielleicht erst nach Jahrzehnten aufgeht? Da muß der Lehrer in sich die nötige Lebenskraft haben, damit er einfach durch seine Persönlichkeit auch dasjenige, was er in seinen Unterricht hineinlegt, auf das Kind überträgt, was es noch nicht voll verstehen kann. Es gibt ein Verhältnis zwischen Lehrer und Zögling, durch das auf den Zögling Dinge übergehen, übergehen durch die Art, wie sie im Lehrer leben, weil das Erlebnisfeuer, mit dem er durchglüht ist, was in ihm lebt, von dem Schüler mitempfunden wird. Deshalb nimmt der Schüler es auf. Und es ist etwas ungeheuer Bedeutungsvolles, wenn in dieser Weise der Lehrer zum Führer wird, daß er durch das Feuer, das in ihm lebt, zum Lebens-quell wird für das, was der Schüler als sein eigenes Leben weiter pflegt, während das mit der Schulzeit verglimmt, was man durch den gewöhnlichen banalen Anschauungsunterricht dem Schüler beibringt. So könnte vieles zum Beweis dafür angeführt werden, daß, was Pädagogik ist, ein Lebendiges sein muß, das im Lehrer dadurch angefaßt werden soll, daß er eine Wissenschaft vom Menschen bekommt, die so gewonnen ist, wie ich es heute charakterisiert habe: durch Kräfte der menschlichen Organisation selbst. Mehr als für irgend jemand anderen ist für den Lehrer und Erzieher eine solche Menschenerkenntnis notwendig, die auf übersinnlicher Anschauung des Menschen gebaut ist. Und unmittelbar könnte man - wenn man nur wollte - sehen, wie in der Unterrichtspraxis alles Abstrakte verschwinden und nur die Handhabung des Notwendigen, des Praktischen selbst hervortreten würde, wenn auf diese Unterrichtspraxis dasjenige angelegt wird,

#SE297-107

was für sie aus übersinnlicher Weltanschauung und Menschenerkenntnis erfließen kann.

Statt sich aber Einsicht zu verschaffen in das, was für Unterricht und Erziehung durch eine solche Anwendung übersinnlicher Erkenntnisse auf die Sozialpädagogik geleistet werden könnte, kommen heute die Menschen, die da glauben, im praktischen Leben zu stehen und die durch ihre Praxis, die doch bloß «Routine» ist, jenes furchtbare Elend und Unglück herbeigeführt haben, das sich im Kriege auslebte und in dem wir heute noch drinnen stecken, die [se Menschen] kommen und sagen, Übersinnliches habe nichts zu tun mit der Praxis des Lebens. Weil sie das immer gesagt haben, weil sie in sträflichem Leichtsinne das, was wirklicher übersinnlicher Lebensinhalt ist, aus der Lebenspraxis herausgeworfen haben, deshalb haben sie gerade diese Zeit heraufbeschworen. Und indem sie jetzt diese unsinnige Praxis im Zu-Tode-Treten jeder wirklich ernstesten Besserungsbestrebung fortsetzen wollen, setzen sie etwas fort, wovon wir nur eine Weile eine Atempause erleben. Würden aber jene, die nicht sehen wollen, was für die Gegenwart notwendig ist, heute wiederum siegen - in kurzer Zeit hätten wir wieder dasselbe Elend, das 1914 begonnen hat. Denn die Menschen, die heute das von ihnen Verleumdete in allem Übersinnlichen bei einer Unternehmung, die wirklich praktisch ist, tottreten wollen, die sind es auch, die die Menschen ins Unglück hineingeführt haben. Das ist das, was heute klar eingesehen werden muß.

Ich würde diese ernstesten Worte hier nicht gesprochen haben, wenn sich nicht diese furchtbaren Unkenrufe schon wieder geltend machen würden da, wo doch etwas ganz modern Praktisches hier geschaffen werden soll wie diese Waldorfschule. Solche Dinge geziemt es sich heute von dem Gesichtspunkte aus anzuschauen, daß die furchtbaren Ereignisse der letzten vier bis fünf Jahre doch etwas gelehrt haben sollten und man weiterkommen muß. Diejenigen, die nicht weitergekommen sein sollen, die heute da wieder anfangen wollen, wo sie 1914 aufgehört haben, die müssen scharf ins Auge gefaßt werden. Daß sie uns scharf ins Auge fassen, dafür brauchen wir nicht zu sorgen, das tun sie von selber. Aber sie

#SE297-108

müssen scharf ins Auge gefaßt werden. Und all diejenigen müßten sich vereinigen, die einen Sinn dafür haben, daß heute etwas geschehen muß, was auf der einen Seite aus dem wirklichen Geiste stammt und was auf der anderen Seite fähig ist, in die ernste, wirkliche Lebenspraxis hineinzuwirken.

Aus solchen wirklich praktischen Untergründen heraus ist es notwendig, daß das, was oftmals als Phrase gebraucht wird - gerade mit Beziehung auf das Pädagogische -, endlich einmal aus sachlichem Ernste gehandhabt würde. Notwendig haben wir zum Beispiel, zu berücksichtigen - und auf solche Dinge wurde im seminaristischen Kursus für die Waldorfschul-Lehrerschaft besonders gesehen -, daß um das neunte Lebensjahr herum der Mensch wiederum etwas Wichtiges abschließt und etwas Neues beginnt. Bis zum neunten Lebensjahr ist der Mensch noch ganz verwachsen mit seiner Umgebung. Das Prinzip der Nachahmung ragt noch in das Prinzip der Autorität hinein. Erst im neunten Jahr beginnt die Möglichkeit, das Ichgefühl so zu entwickeln, daß zum Beispiel naturgeschichtliche Tatsachen, Naturbeschreibungen der Pflanzen- und Tierwelt an das Kind herantreten können. Aber zu gleicher Zeit ist zwischen dem siebenten und neunten Lebensjahr der Abschnitt so gestaltet, daß wir gut tun, dem Kinde nichts beizubringen, was nicht elementar und selbstverständlich aus der menschlichen Natur herausfließt, sondern nur durch Konvention zustande gekommen ist. - Wir müssen den Menschen allmählich zum Schreiben und Lesen hinführen. Denn wer sähe nicht, daß die Buchstaben, wie wir sie heute haben, etwas Konventionelles sind? Bei der ägyptischen Bilderschrift war das noch anders. Das bedingt aber, daß wir den Schreibunterricht so erteilen, daß wir ihn vom Zeichenunterricht ausgehen lassen, daß wir zunächst nicht auf Buchstaben Rücksicht nehmen, sondern Formen zeichnen lassen; daß wir überhaupt das elementare Zeichnen und Malen - neben Musik - schon in den untersten Schulstufen beginnen, daß wir den ganzen Unterricht und die Erziehung aus dem Kindlich-Künstlerischen herausarbeiten. Denn das Kindlich-Künstlerische ergreift den ganzen Menschen, Wille und Gemüt, und durch Wille und

#SE297-109

Gemüt erst den Intellekt. Und dann gehen wir, indem wir Zeichnen und Malen pflegen, indem wir den Willen durch künstlerischen Unterricht angeregt haben, zum Schreiben über, indem wir die Schriftformen sich aus den Zeichenformen heraus entwickeln lassen. Und dann kommt erst das Lesen, das noch intellektualistischer ist als das Schreiben; dann wird das Lesen aus dem Schreiben entwickelt. Ich führe die Einzelheiten an, damit Sie sehen, daß anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft nicht herumredet im Wolkenkuckucksheim, sondern daß sie in die Praxis des Unterrichtens bis in alle Einzelheiten hineinführt. Bis dahin, wie man Mathematik, wie man Schreibunterricht, wie man Sprachenunterricht erteilt, führt jene lebendige Menschenerkenntnis, die anstelle der abstrakten Pädagogik treten muß. Soviel zum speziellen Gebiet der Unterrichts-Pädagogik.

Aber das Sozial-Pädagogische umfaßt auch die ganze «Lebens-lehre». Sind wir der Schule entwachsen, dann treten wir ja hinaus ins Leben, und unsere naturwissenschaftliche Bildung richtet eine Kluft auf zwischen uns und dem Leben. Deshalb sehen wir, daß für alle Fragen, welche heute die Menschheit beschäftigen, etwas Instinktives vorwaltet, wodurch diese Fragen zwar Lebensforderungen einschließen, aber keine Einsicht für die Lösung solcher Fragen da ist.

Ich möchte auf eine Frage aufmerksam machen, die seit langer Zeit die moderne zivilisierte Menschheit beschäftigt: die sogenannte Frauenfrage, dasjenige, was die Kluft bildet zwischen Mann und Frau. Mit Recht will man diese Kluft hinwegschaffen, aber man wird sie nicht hinwegschaffen können, wenn man nicht dasjenige wirklich begründet, was gemeinsame Wesenheit in Mann und Frau ist. Sieht man nur auf das, was der Mensch in der physischen Welt und aus der naturwissenschaftlichen Denkweise heraus sich aneignen kann, dann bleibt der Unterschied zwischen Mann und Frau ein radikaler. Der Abgrund zwischen Mann und Frau wird erst überbrückt, wenn die Verschiedenheit, die zwischen ihnen besteht im Aufnehmen der Welt, in dem Wirken in der Welt, ausgeglichen wird durch dasjenige, was den Menschen kommen kann durch

#SE297-110

jenes Wissen, jene Willens- und Gemütsbildung, die hervorgehen aus den Kräften, die der menschlichen Organisation selbst zugrunde liegen. Denn was im Manne nicht enthalten ist, aber in der Frau, das gibt dem Manne diese Geistesbildung. Und was in der Frau nicht enthalten ist, aber im Manne, das gibt der Frau diese Geistes-bildung. Der Frau gibt, während sie körperlich-physisch Frau ist, diese Geistesbildung geistig-seelisch das Männliche, und dem Manne, während er physisch Mann ist, geistig-seelisch das Weibliche. Würde sich ausbreiten über unsere Zeitbildung, was ihr aus anthroposophisch orientierter Geistesbildung heraus erfließen kann, dann würde erst der Boden geschaffen werden für so etwas wie die Frauenfrage.

Und so könnte Unzähliges angeführt werden. Ich will aber nur noch auf eines aufmerksam machen: Die Menschen schreien nach Organisation. Und es ist selbstverständlich, daß sie danach schreien, denn die Kompliziertheit der Verhältnisse im heutigen sozialen Leben, sie bedingt Organisation. Nun, über die Natur solcher Organisation ist hier in den Vorträgen auch schon viel gesprochen worden. Allein man denkt sich, daß nur organisiert werden soll nach den Grundsätzen, die die Menschheit heute hat ohne Geisteswissenschaft, die die Menschheit hat aus bloß naturwissenschaftlicher Bildung, aus heutiger sozial-politischer Bildung heraus. Lenin und Trotzki organisieren, Lunatscharski organisiert nach diesen Grundsätzen. In ein maschinenartiges Getriebe spannen sie das Wirtschaftsleben ein, und sie wollen auch das Geistesleben einspannen. Es geht für mich nicht darum, mich zu stützen auf allerlei Erzählungen von B. und ähnlichen Leuten, die aufgrund eigener Eindrücke urteilen, auch nicht auf das, was Journalisten und andere Leute erzählen, die heute in Rußland gewesen sind. Auf was man sich stützen kann, das sind Lenins Schriften, und die beweisen dem, der Einsicht haben kann, was von dieser Seite gewollt wird, und das ist: Das organisatorische Abtöten all desjenigen, was wahrhaftiger Menschheitsquell ist, desjenigen, was in der individuellen menschlichen Wesenheit und Natur liegt. Es gibt keinen stärkeren Feind des menschlichen Fortschrittes als das, was heute im Osten

#SE297-111

geschieht. Warum ist das so? Weil ganz und gar nicht das zugrundeliegt, was nur aus der Geistesbildung, der anthroposophisch orientierten Geistesbildung heraus kommen kann, und das ist:

wirkliche sozial-pädagogische Lebenskraft. Wir müssen organisieren, aber wir müssen uns bewußt sein: Wenn wir organisieren wollen, so müssen in dieser Organisation Menschen leben, die innerhalb dieser Organisation Gelegenheit haben, dasjenige zu lehren, was innerster Quell der Menschennatur ist, was sich verbirgt, wenn der Mensch erwachsen geworden ist, was aber wieder herauf-geholt werden kann aus den schlummernden Kräften seiner Organisation. Es brauchen nicht alle Menschen Hellscher zu werden und in sich zu erleben, was man durch die aufgeweckten Kräfte der menschlichen Organisation erleben kann, wenn man das zwanzigste Jahr überschritten hat, aber es können alle Menschen sich interessieren für dasjenige, was durch diese lebendige Organisationskraft des Menschen erreicht werden kann.

Wenn die Menschen sich dafür interessieren, dann erwacht in den Menschen eine neue Fähigkeit, eine Fähigkeit, die man heute am besten charakterisieren kann, wenn man an etwas anknüpft, wofür den Menschen auch schon etwas die Empfindung verloren gegangen ist, anknüpft an dasjenige, was einer zusammengehörigen Menschenrasse mit gleicher Sprache diese Sprache ist. Diejenigen, die eine Sprache sprechen, sie müssen - auch wenn sie die Sprache schon sprechen - ja erst die Sprache mit ihrem Genius, mit ihrem wunderbaren künstlerischen Bau kennenlernen, um zu entdecken, welcher Geist in der Sprache lebt, welcher Geist von der Sprache aus die Menschen durchdringt, die diese Sprache zu einem Ganzen vereinigt. Indem wir sprechen lernen, nehmen wir nicht bewußt, sondern instinktiv und unterbewußt, mit jedem Wort, aber namentlich mit jeder Wortwendung etwas auf, was der Genius der Sprache uns lehrend geheimnisvoll offenbart. Soziales Leben ist etwas, was vielfach in Instinkten lebt. Die Sprache ist ein soziales

Instrument wunderbarster Art immer gewesen. Nur in der neueren Zeit ist die Sprache, je weiter man von Osten nach Westen geht, um so mehr auch abstrakter geworden. Die Menschen fühlen immer

#SE297-112

weniger, was in den Lauten der Sprache zum Herzen, zum Kopfe und namentlich in den Zusammenhängen, die die Sprache bildet, zu diesen Herzen, zu diesen Köpfen spricht, wie auf geheimnisvolle Weise in den Menschen hineingeht, was der Genius der Sprache ihm mitzuteilen hat.

Manches andere, was auf eine ähnliche Art auf den Menschen wirken soll wie das, was immerzu durch den Genius der Sprache gewirkt hat, wird wirken, wenn allgemeine Menschheitsbildung schon durch die Tätigkeit der niedersten Schule - die nicht als Weltanschauungsschule, sondern durch rationell betriebenen Unterricht wirken will - verbreitet wird. Dann wird der eine Mensch dem anderen Menschen so gegenüberstehen, daß er wie untertauchen wird in den anderen Menschen, indem der zu ihm spricht. Jedes Gespräch, jedes Verhältnis zu einem anderen Menschen wird eine Quelle für die Weiterentwicklung der eigenen Seele sein. Und was wir in die Welt hineinstellen, wodurch wir auf die anderen Menschen wirken, das wird eine Quelle unserer Fortentwicklung sein. Wir werden erst dann die Imponderabilien, die wirken können von Menschennatur zu Menschennatur, recht entwickeln, wenn wir in die Lage kommen, mit den Empfindungen dem anderen Menschen entgegenzutreten, die in uns angeregt werden, wenn wir nicht abstrakte Naturwissenschaft treiben, sondern jenes lebendige Feuer in uns aufnehmen, das von einer Wissenschaft uns zukommen kann, die mit der menschlichen Natur selber zusammenhängt, das heißt auf die Kräfte, die den Menschen bis zum zwanzigsten Lebensjahr gedeihen machen und von da ab zur Pflege einer übersinnlichen Erkenntnis führen können. Und in sozial-pädagogischer Beziehung kann sich anschließen an die Jugendschule die Schule des Lebens, wenn in uns diejenigen Kräfte angeregt sind, die uns zu Lernenden machen in dieser Schule des Lebens. Wir werden dann auch mit Menschen in staatlichen oder wirtschaftlichen Organisationen, also abstrakten Organisationen, zusammenkommen. Wir werden dann einen verwandten Zug in ihnen fühlen und werden uns sagen: Es verbindet uns etwas miteinander, mehr als mit jedem anderen. Und neben den aus äußeren Umständen

#SE297-113

entstandenen Organisationen werden in der Zukunft intime, geheimnisvolle Organisationen entstehen können, die sich von Seele zu Seele bilden, wenn in den menschlichen Seelen das Erlebnis wahrhaftiger Geisterkenntnis lebt. Dann wird der Mensch die Erfahrung machen: Du hast in früheren Erdenleben mit dem oder dem dieses oder jenes erlebt, und jetzt tritt er dir wieder entgegen.

- Durch diese innere Verbindung, die geheimnisvoll in den Tiefen der Seelen ruht, wird etwas Geistig-Seelisches in die sonst kalten, nüchternen Organisationen hineingetragen.

Und wenn ich hier auch seit dem Frühling die drei Organisationen geschildert habe - das geistige Gebiet, das rechtlich-politische Gebiet und das wirtschaftliche Gebiet des sozialen Organismus -, so muß doch betont werden: Das sind drei äußere Organisationen! Innerhalb desjenigen, was diese drei äußeren Organisationen dem Menschen sein werden, werden jene intimen, inneren Organisationen leben, die dadurch von Menschenseele zu Menschenseele geschmiedet werden, daß die Menschen sich genauer erkennen werden, als sie sich heute erkennen. Wenn an die Stelle der anti-sozialen Triebe jene sozialen Triebe gesetzt werden - wodurch erst das wahre soziale Leben begründet wird -, dann erst wird die naturwissenschaftliche Denkweise für die Menschen voll nützlich werden können. Durch diese naturwissenschaftliche Denkweise werden sie die äußere leblose Natur, die als Technik, als andere Verrichtungen in unser Leben hereintritt, richtig beherrschen können. Dasjenige aber, was für den Menschen als Nutzen, als Effekt aus diesen Einrichtungen technischer oder sonstiger Art kommt, das werden die Kräfte besorgen, die als ethische, sittliche Kräfte angefacht werden durch die geistige Willenskultur und von der Geisteswissenschaft her kommen können. In die äußeren Organisationen wird eine innere Organisation kommen, die die Menschen trägt und das Menschenleben gestaltet. Ohne diese innere Organisation kommen wir auch nicht zu einer fruchtbaren äußeren Organisation.

Das ist dasjenige, was ich heute ein wenig andeuten wollte: daß Geisteswissenschaft, so wie sie hier gedacht ist, nichts irgendwie

#SE297-114

Abstraktes, nichts im Wolkenkuckucksheim schwebendes Metaphysisches ist - wie man sie verleumden will -, sondern daß sie etwas ist, was unmittelbar in den menschlichen Willen hinein-strömt und hineinwirkt und ihn für das Leben geschickt und eigentlich erst lebensfähig macht. Das ist es, was diejenigen verkennen, die heute die Notwendigkeit unserer Geisteswissenschaft nicht einsehen wollen. Sie werden dann auch nicht einsehen, wie -nicht aus irgendeiner Willkür, sondern aus wahrer Lebenspraxis heraus - so etwas entsteht wie die Waldorfschule. Aber kann man denn heute gerade von den tonangebenden Leuten viel erwarten? Ich habe im Frühling und im Sommer wiederholt davon gesprochen, das heißt, in meine sozialen Vorträge den Satz einfließen lassen - ich will das nur als für manches in der Geistesverfassung der gegenwärtigen Zeit Charakteristische anführen -, daß die Arbeitskraft in der Zukunft nicht Ware sein darf. Und auch in einer Nachbarstadt dieser Stadt hier sprach ich diesen Satz aus: Daß die menschliche Arbeitskraft befreit werden müsse von dem Waren-charakter. - Ich glaube, man braucht heute nur ein kleines bißchen gesunden Menschenverstand zu haben, und man wird das breit gesprochene a in dem Wort «Warencharakter» verstehen. Doch ich bekam heute früh eine Zeitung, die in dieser Nachbarstadt herauskommt; der Leitartikel schließt mit dem Satz: «Ganz ratlos sehe ich mich dem Satz gegenüber, es müsse die Arbeitskraft befreit werden vom wahren Charakter!» Das ist heute möglich. Es ist heute möglich, daß Menschen urteilen über dasjenige, was sich, nicht in vager Weise, sondern aus Erkenntnisuntergründen heraus in die Gegenwartskultur hineinstellen will, und die nicht einmal soweit sind mit ihrer Zeitbildung, daß sie von selber verstehen etwas wie den Warencharakter. Es muß doch ein solcher Mensch in seinem ganzen Leben niemals etwas von dem «Warencharakter der menschlichen Arbeitskraft» gehört haben! Wie leben solche Menschen in der Gegenwart? Ist es da ein Wunder, daß wir nicht zurechtkommen mit dem Kulturleben der Gegenwart, wenn überhaupt solches Aus-der-Zeit-heraus-sich-Versetzen möglich ist? Solches ist aber nicht nur möglich bei Leuten wie dem Schreiber dieses Zeitungsartikels,

#SE297-115

dieses Leitartikels, sondern es ist auch möglich bei Leuten, die glauben, die Lebenspraxis gepachtet zu haben, die bei jeder Gelegenheit auf dasjenige herabsehen, was ihnen idealistisch erscheint, die nicht anders über das wirkliche Leben reden als derjenige, der ein hufeisenförmiges Eisen sieht und dem jemand sagt, das sei ein Magnet: «Nein», antwortet er, «mit einem Hufeisen beschlägt man doch Pferde.» So kommen einem die Menschen vor, die heute übersinnliche Erkenntnisse von dem praktischen Leben ausschließen wollen: wie der Mann, der mit einem Magneteisen als Hufeisen sein Pferd beschlägt, würden sie das, was ihnen nicht unmittelbar entgegentritt für ihr Auffassungsvermögen, nicht für wirklich halten.

Es sind heute viel mehr Menschen, als man denkt, die den sozialen Fortschritt verhindern; Menschen, die durchaus nicht verstehen wollen, daß an den Satz, daß «die letzten vier bis fünf Jahre der Menschheit Europas etwas Furchtbareres gebracht haben, als jemals da war in dem Zeitraum, den man gewöhnlich als geschichtlichen bezeichnet», nun auch angeschlossen werden muß der Satz: «daß nun auch Dinge geschehen müssen aus Gedankentiefen heraus, zu denen man noch nicht vorgedrungen ist im Verlaufe desjenigen, was man Geschichte nennt». Wir sind in einer Zeitepoche angekommen, in welcher die Menschheit ganz und gar abstrakt denkt; am meisten abstrakt aber sind die Parteimeinungen und Parteiprogramme, die am Beginn des 20. Jahrhunderts da waren, herausgewachsen aus dem, was naturwissenschaftliche Erziehung war. Die Leute wollen nicht begreifen, wie abstrakt, wie

menschheitsfremd dasjenige ist, womit sie heute das Leben beherrschen wollen. Die Menschen glauben praktisch zu sein. Nur ein Beispiel:

Die Leute sehen heute, wie ihnen das deutsche Geld dem Weltverkehr gegenüber unter den Fingern zerrinnt, wie die deutsche Valuta mit jedem Tag mehr und mehr zerrinnt. Und in Deutschland macht man jeden Tag mehr und mehr die Dinge, unter denen die Valuta selbstverständlich fallen muß. Das heißt: die Praktiker sind wieder stark am Ruder. Und solange man nicht einsehen wird, wie wirkliche Lebenspraxis nicht da liegt, wo man sie bis 1914 gesucht

#SE297-116

hat, sondern in den beherrschenden Ideen des Lebens, solange wird kein Heil werden. Daß die Leute nicht bescheiden genug sind, sich zu gestehen, es müsse eine Vertiefung kommen, die Vertiefung der Einsicht, der gute Wille allein tue es nicht - das ist der Krebschaden unserer Zeit.

Es wird notwendig sein, daß man immer mehr und mehr ein-sieht, worauf wirkliche Geisterkenntnis beruht und daß Geist-erkenntnis, weil sie auf der Entwicklung derselben Kräfte, die in gesunder Art den Menschen organisieren, beruht, ihn deshalb auch in gesunder Art sozial-pädagogisch in das Leben hineinstellen kann. Das ist das, was wir heute brauchen: Geist - aber Geist nicht weltfremd, nicht im Wolkenkuckucksheim; nicht metaphysischen Geist, sondern wirklichen Geist, der in die Praxis des Lebens eingreift, der die Materie beherrschen kann. Und wir brauchen auch praktische Einsicht in das Leben, Stehen im Leben, aber so, daß wir das Leben selber so anschauen, daß wir den Geist in dieses Leben einführen wollen.

Eine Devise muß aus geisteswissenschaftlicher Gesinnung die Menschen ergreifen, sonst wird kein Fortschritt in unserer heillosen Zeit möglich sein. Und diese Devise muß sein:

Suchet das wirklich praktische materielle Leben,

Aber suchet es so, daß es euch nicht betäubt

über den Geist, der in ihm wirksam ist.

Suchet den Geist,

Aber suchet ihn nicht in übersinnlicher Wollust,

aus übersinnlichem Egoismus,

Sondern suchet ihn,

Weil ihr ihn selbstlos im praktischen Leben,

in der materiellen Welt anwenden wollt.

Wendet an den alten Grundsatz:

«Geist ist niemals ohne Materie, Materie niemals

ohne Geist» in der Art, daß ihr sagt:

Wir wollen alles Materielle im Lichte des Geistes tun.

#SE297-117

Und wir wollen das Licht des Geistes so suchen,

Daß es uns Wärme entwickele für unser praktisches Tun.

Der Geist, der von uns in die Materie geführt wird,

Die Materie, die von uns bearbeitet wird bis zu ihrer Offenbarung,

Durch die sie den Geist aus sich selber her austreibt;

Die Materie, die von uns den Geist offenbart erhält,

Der Geist, der von uns an die Materie her angetrieben wird,

Die bilden dasjenige lebendige Sein,

Welches die Menschheit zum wirklichen Fortschritt bringen kann,

Zu demjenigen Fortschritt, der von den Besten

in den tiefsten Untergründen der

Gegenwartsseelen nur ersehnt werden kann.

DIE SOZIAL-PÄDAGOGISCHE BEDEUTUNG

DER ANTHROPOSOPHISCH ORIENTIERTEN

GEISTESWISSENSCHAFT

Basel, 25. November 1919

#TX

Daß die soziale Frage zu den brennendsten öffentlichen Angelegenheiten der Gegenwart gehört, das braucht man gegenüber den laut und deutlich sprechenden Tatsachen nicht erst zu beweisen. Aber für denjenigen, der diese laut und deutlich sprechenden Tatsachen vorurteilslos zu beobachten vermag, kann es auch durchaus ersichtlich sein, wie in jene Forderungen, die sich als die sozialen heute geltend machen, nicht nur diejenigen Probleme hineinspielen, die man gewöhnlich unter dem Schlagwort der «sozialen» zusammenfaßt, sondern viel, viel tiefere Menschheitsfragen.

Man dürfte erkennen, wie gewissermaßen herauspringen aus diesen sozialen Problemen diese tieferen Menschheitsfragen, wenn man auf die Beziehungen, auf die zunächst sich äußerlich offenbarenden Beziehungen des gegenwärtigen Geisteslebens und Geistesstrebens zu den sozialen Tatsachen sein Augenmerk wendet.

Da wird am auffallendsten sein, wie in weitem Umfange unser gegenwärtiges Geistesleben gerade den brennenden sozialen Forderungen gewissermaßen ohnmächtig gegenübersteht. Ich brauche nur auf zwei Erscheinungen im Wissenschaftsleben der Gegenwart aufmerksam zu machen, um diese Ohnmacht zu beweisen. Wir wissen ja, daß sich neben anderen wissenschaftlichen Zweigen im Laufe der neueren Kulturentwicklung auch so etwas wie eine Art von akademischer Sozial- oder Nationalökonomie herausgebildet hat. Es dürfte auch bekannt sein, wie die verschiedensten Schulrichtungen sich im Laufe der letzten Jahrhunderte, insbesondere des 19. Jahrhunderts, auf dem Gebiete der Nationalökonomie geltend gemacht haben. Man weiß, daß da eine merkantilistische Schule, eine physiokratische Schule und so weiter existiert haben, daß Persönlichkeiten gewirkt haben wie Adam Smith und so fort. Und man weiß, wie diese verschiedenen Strömungen sich auf der einen

#SE297-119

Seite Mühe gegeben haben, die sozialen Tatsachen, die im sozialen Leben wirkenden Antriebe zu verstehen, sich aber auf der andern Seite auch Mühe gegeben haben, gewissermaßen herauszufinden, wie in das menschliche Wollen - zum Beispiel in die verschiedensten Staatswillen - hineingetragen werden kann, was als soziale Erkenntnis dem Menschen erblühen kann.

Aber man mußte sehen, daß sich irgendein wirklich durchgreifend fruchtbares soziales Wollen aus den verschiedenen sozial-theoretischen Anschauungen nicht ergeben hat. Der deutlichste Beleg dafür ist ja die Gestalt, welche nach und nach die akademische Nationalökonomie angenommen hat. Sie hat sich gewissermaßen auf eine Art naturwissenschaftliche Betrachtung des sozialen und des nationalökonomischen Lebens zurückgezogen, auf eine Art Beschreibung der sozialen Tatsachen. Und gerade die neuesten Bestrebungen auf diesem Gebiete sehen wir zwar in allerlei Beschreibungen oder Beobachtungen von Statistiken und dergleichen ausmünden; aber wir sehen in alledem nirgends einen Impuls, der in das soziale Wollen wirklich übergehen kann, befruchtend für das soziale Wirken im öffentlichen Leben sein könnte.

So hat sich gerade auf diesem Gebiete die Ohnmacht der nationalökonomischen Betrachtungen gezeigt. Auf der anderen Seite sehen wir namentlich aus dem breiten Kreise des Proletariats soziale Ideen, soziale Zivilisationsforderungen herauswachsen.

Gewiß, man hätte viel zu sprechen, wenn man über die geschichtliche Entwicklung dieser, in ihrer heutigen Gestalt ja mehr als ein halbes Jahrhundert alten, sozialen Forderungen sprechen wollte. Hier soll nur auf ein Kennzeichen, ein Charakteristikum gerade dieser sozialen Forderungen besonders hingewiesen werden.

Dieses Charakteristikum möchte ich so ausdrücken: Nachdem auch nach dieser Richtung hin ältere Bestrebungen waren, Bestrebungen, die sich nicht bloß auf die theoretische Betrachtung verlegt haben wie die akademische Nationalökonomie, sondern die sich schon auf Ziele des menschlichen Suchens nach einem sozialen Neuaufbau verlegt haben - man braucht nur zu erinnern an Fourier, an Saint-Simon, an Louis Blanc und so weiter -, trat allmählich

#SE297-120

ein ganz anderes Element in diesen Bestrebungen ein. Das kann man dadurch charakterisieren: In den breitesten Massen wie auch unter den Führern dieser breitesten Masse der sozialistischen Kulturkreise ist ein gewisses Mißtrauen, eine Antipathie herrschend geworden gegen alles dasjenige, was aus dem Geiste heraus, aus dem Nachsinnen, aus dem menschlichen Wollen heraus zu einer Gesundung der sozialen Verhältnisse führen soll. Der Glaube ist entstanden: das alles trägt einen utopistischen Charakter - mögen auch führende Kreise, mögen auch diejenigen, die die geistigen Impulse der neueren Zeit in ihr Fühlen, in ihr Denken aufgenommen haben, noch so viel guten Willen haben, um soziale Umschwünge herbeizuführen; aus dem, was der Mensch ersinnen kann, aus dem, was aus dem guten Willen des Menschen stammen kann, ist es unmöglich, Impulse zu erzeugen, die in das praktische soziale Leben, in eine praktische soziale Neugestaltung wirklich eingreifen wollen. - Der Unglaube an den menschlichen Geist und seine sozialen Ideale, er ist in den breitesten Kreisen und in der Führerschaft dieser breitesten Kreise geradezu das Maßgebende geworden.

Dafür ist etwas aufgetreten, was ein außerordentlich Schwieriges ist. Die Überzeugung ist aufgetreten, welche in diesen breitesten Kreisen geradezu als eine Selbstverständlichkeit empfunden wird, so sehr als eine Selbstverständlichkeit empfunden wird, daß ein Kampf dagegen etwas außerordentlich Schwieriges ist: Die Überzeugung ist aufgetreten, daß nur aus den ökonomischen Verhältnissen, aus den Antrieben der äußerlichen, materiellen Produktionskräfte selber die Umgestaltung kommen könne, daß der menschliche Wille gewissermaßen ohnmächtig sei, daß er zu warten habe, bis die Produktionskräfte selber [sich] so gestalten, daß sie eine andere Konfiguration des sozialen Lebens herbeiführen.

Und es ist Gewohnheit geworden, von alledem, was aus dem Geiste erzeugt wird, wie von einer Ideologie zu sprechen, von etwas, was dem Leben gegenüber ohnmächtig ist, und nur von materiellen Verhältnissen, von den materiellen Umwälzungen als von etwas Realem zu sprechen, das gleichsam das Geistige wie

#SE297-121

einen Rauch aus sich hervorbringt. Aus diesem Grunde spricht man von der materiellen Geschichtsauffassung: weil man nur in dem Materiellen, namentlich in den ökonomischen Vorgängen, das Reale sucht und dasjenige, was der menschliche Geist hervorbringt, als etwas ansieht, was wie ein Rauch aufsteigt, wie bloße Ideen sich in einer Art ideologischem Überbau ergeben aus dem, was die wirklichen, in diesem Falle die ökonomischen Vorgänge sind.

Und wenn man nun fragt: Kann man von dem Gesichtspunkte, von dem aus auf der einen Seite, ich möchte sagen theoretische Nationalökonomie nach dem methodischen Muster der naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung entstanden ist, oder kann man nach demjenigen, was durch solche durch und durch ehrlichen, aber aus dem Geistesleben der neueren Zeit heraus schaffenden Persönlichkeiten wie Saint Simon oder Louis Blanc und so weiter auf der anderen Seite gewollt ist - kann man aus dem, was von diesen zwei Seiten gewollt ist, wirklich so unbegreiflich finden, daß ein Unglaube an die geistigen Impulse entstanden ist?

Nein, man kann es nicht. Man kann es vor allen Dingen nicht, wenn man sich den ganzen Grundcharakter des neuzeitlichen Geisteslebens vor Augen führt.

Dieser Grundcharakter des neuzeitlichen Geisteslebens, er ist allmählich, man möchte sagen etwas rein Abstraktes geworden, etwas geworden, was der äußeren Wirklichkeit lebensfremd und lebensfern gegenübersteht.

Immer wieder muß darauf aufmerksam gemacht werden, wie neuere Weltanschauungen aus dem, was Geistesleben der letzten Jahrhunderte geworden ist, allerdings auch Ethiken erzeugt haben, moralische Anschauungen erzeugt haben. Aber diese moralischen Anschauungen, haben sie die Kraft, die äußere Wirklichkeit zu durchziehen? Haben sie die Kraft, in der äußeren Wirklichkeit zu schaffen?

Weder die Wissenschaft noch die moralischen Anschauungen haben vermocht, eine wirkliche Brücke zu schaffen zwischen dem, was im Geiste des Menschen lebt, und demjenigen, was äußerlich in den materiellen oder in den Naturvorgängen liegt. Wir sehen, wie auf

#SE297-122

diese Weise die Angelegenheiten der menschlichen Seele, die Angelegenheiten des menschlichen Geistes durch lange Zeiten hindurch gewissermaßen das geistige Monopol, das Kulturmonopol derjenigen Gemeinschaften geworden sind, die dieses oder jenes Glaubensbekenntnis zu dem ihrigen gemacht haben. Dadurch ist es allmählich dem wissenschaftlichen Streben ungewohnt geworden, sich mit Geist und Seele zu befassen. Man glaubt, auf der einen Seite recht frei von Vorurteilen zu sein, einer vollständig vorurteilslosen Wissenschaft zu huldigen, wenn man sagt: Die äußeren wissenschaftlichen Methoden können sich nur auf das äußerlich Sinnliche beschränken; sie überschreiten sogleich die Grenze des menschlichen Erkennens, wenn sie sich auf seelisches oder geistiges Gebiet, wenn sie sich auf das übersinnliche Gebiet begeben.

Man glaubt vorurteilslos zu sein, und man folgt doch nur einer Kraft, die aus dem historischen Hergang sich ergeben hat. Diejenigen Bekenntnis-Gemeinschaften, welche durch die geschichtliche Entwicklung das Monopol hatten, aus alten Traditionen oder Ähnlichem heraus Dogmen aufzustellen über das Wesen von Geist und Seele, über das Wesen der menschlichen Unsterblichkeit, die die Möglichkeit hatten, der äußeren Forschung zu verwehren, sich auf diese Dinge zu erstrecken, diese Bekenntnis-Gemeinschaften hatten ihren Druck ausgeübt auf diese äußere Forschung. So daß diese äußere Forschung sich früher einfach diesem Druck, diesem Gebot

der Bekenntnisse fügte. Und nach und nach glauben die Wissenschaften, daß sie ihrer eigenen Vorurteilslosigkeit, ihrer eigenen Voraussetzungslosigkeit folgen, weil ihnen nicht mehr bewußt ist, daß dasjenige, dem sie eigentlich folgen, die alten Verbote der Kirche sind. Das auf der einen Seite mit Bezug auf unser Geistesleben, das sich rein auf die äußere sinnliche Wirklichkeit beschränkt und das mit seinen gewissenhaften Methoden, mit den Methoden, die gerade in der Naturerkenntnis in der neueren Zeit so große Triumphe gefeiert haben, nicht eingreifen kann in das Gebiet von Geist und Seele. Und so ist das Gebiet von Geist und Seele etwas Lebensfremdes geworden. Das Leben, die äußere Wirklichkeit, ist mit gewissenhaften Methoden erfaßt; was aber Geist und Seele betrifft, ist nach und nach

#SE297-123

aller unmittelbar wirklich lebendigen Begriffe entkleidet. Und wer heute die gebräuchlichen, die angesehenen, die offiziellen Handbücher, Vorträge, wissenschaftlichen Betriebe der Psychologie und Ähnliches verfolgt, der wird finden, daß in alledem nichts steckt, aus dem Realität hervorsprudelt. Geistesleben ist etwas geworden, was mit dem Leben keine Verbindung hat.

So aber ist das, was einzig und allein als geistige Gesinnung zugrunde liegen könnte, wenn solche Menschen wie Saint Simon, Fourier oder Louis Blanc über das Soziale nachgedacht haben, unfruchtbar geblieben, weil man das lebendige Eingreifen des menschlichen Geistes in die unmittelbare soziale Wirklichkeit nirgends erfaßte. Man redete in Abstraktionen herum.

Und so kann man sagen: man kann mit den Mitteln des gewöhnlichen Geisteslebens gar nicht widerlegen, wenn auf der einen Seite gesagt wird, man könne nur nationalökonomisch die sozialen Tatsachen beobachten und nicht in das menschliche soziale Wollen die Impulse hineinsenden, oder wenn auf der anderen Seite betont wird, aus dem geistigen Leben heraus selbst ergebe sich nichts, was zu einer wirklichen Gesundung der sozialen Verhältnisse führen könne, man müsse die Entwicklung den äußeren Produktionskräften selber überlassen. Das neuzeitliche Geistesleben ist abstrakt geworden. Das neuzeitliche Geistesleben ist gewissermaßen eine Ideologie geworden. Daher glauben weiteste sozialistisch orientierte Kreise, alles Geistesleben müsse eine Ideologie sein.

Das ist es, was gerade demjenigen schwer auf der Seele liegt, der zu jener Geisteswissenschaft sich bekennt, von der heute hier die Rede sein soll. Denn diese Geisteswissenschaft will nicht in demselben Fahrwasser laufen, in dem Geisteswissenschaft, ausgebrannte Geisteswissenschaft, wie sie sich in der Neuzeit herausgebildet hat, läuft. Diese Geisteswissenschaft will die Menschheit wiederum zurückführen zum wirklichen Geist, zu dem Ergreifen des wirklichen geistigen Lebens, dem der Mensch ebenso angehört, wie er durch seinen Leib der äußeren physischen Wirklichkeit angehört, wie er durch seine materiellen Bedürfnisse der äußeren ökonomischen Wirklichkeit angehört.

#SE297-124

Aber sobald man von wirklichem Geiste heute redet, ich möchte sagen sobald man nur Miene macht, von wirklichem Geiste zu reden, dann kommt heute nicht nur Gegnerschaft, dann kommt heute Verhöhnung, jener Hohn, der alles solches geistiges Streben hinstellt als eine Zeiten-Phantasterei, wenn nicht als etwas Schlimmeres. Und wenn gar gesagt werden muß, dasjenige, was hier als Geist gemeint ist, könne nicht mit den gewöhnlichen Erkenntniskräften erkannt werden, mit jenen Erkenntniskräften, die im all-täglichen Leben und die auch in der gewöhnlichen Wissenschaft unsere Führer sind, sondern wenn betont wird, daß zum Ergreifen, zum Erfassen des Geistes Erkenntniskräfte notwendig sind, die in der menschlichen Natur sonst nur schlummern, die erst erweckt werden müssen, ebenso sehr erweckt werden müssen wie die gewöhnlichen Erkenntniskräfte in dem heranwachsenden Kinde -dann begegnet man erst recht dem Unglauben der Gegenwart. Denn der Mensch der Gegenwart will nicht gelten lassen, daß es so etwas geben könne wie eine intellektuelle Bescheidenheit, daß es so etwas geben könne wie ein Weiterentwickeln des menschlichen Inneren, das zu entwickeln ist von unserer Kindheit, wo wir instinktiv, dumpf ins Leben hereintreten, um später auferweckt zu werden zum Handhaben der gewöhnlichen Erkenntniskräfte, daß fortgesetzt werden könne diese Entwicklung und daß sie nicht fortgesetzt wird, weil die neuere Geistesentwicklung sich gegen diese Fortsetzung der Entwicklung gestemmt hat.

Nun soll hier nicht in einer unbestimmten Weise vom Geiste und seiner Wirklichkeit herumgesprochen werden. Leichter ist es heute, zu den Herzen, zu den Gemütern der Menschen zu sprechen, wenn man in allgemeinen Phrasen von Geist und Geistigkeit redet - wie das vielfach geschieht aus der geistigen Entwicklung der letzten Jahrhunderte heraus -, als in so bestimmter Art von dem Geiste zu sprechen, wie es hier geschehen soll. Wenn man vom Geist spricht, so denkt ja jeder gleich an solch ein Abstraktum von Geist, an jenes Lebensfremde, das auch bewirkt hat, daß man zum Beispiel heute sagen kann, daß ein gewisses Richten nach dem Geiste populär geworden ist, von dem man sagen möchte: ihm ist

#SE297-125

der wirkliche Geist so fremd geworden, daß er diesem Geist zumutet, er begeben sich, um sich zu offenbaren, nur zuweilen auf «Gastrollen» in das menschliche Leben herein.

Ich will Sie gewiß nicht lange mit solchen Dingen aufhalten, wie es der landläufige Spiritismus ist, dem auch neuere Gelehrte zum Opfer gefallen sind. Aber was ist schließlich dieser Spiritismus anderes als der letzte dekadente Ausfluß des Strebens nach einem abstrakten Geistesleben! Ein wirkliches, konkretes Geistesleben muß als ein solches erfaßt werden, mit dem sich der menschliche Geist verbinden kann, mit dem man eingreifen kann bei jedem Schritt des Lebens in die äußere, in die physische natürliche, in die kosmische Wirklichkeit. So hat es mit wirklichem Geistesleben nichts zu tun, wenn Menschen mit irgendwelchen theatralischen Mitteln versuchen, mit Geistern in Kontakt zu treten, wie es bei spiritistischen Sitzungen geschieht oder wie es sonst von abstrakten Mystikern auf andere Weise angestrebt wird. Von Bemühungen um solche Gastrollen des Geistes ist hier nicht die Rede, eines Geistes, der im übrigen nichts zu tun hat mit der äußeren Wirklichkeit, der nur dazu hereingerufen wird, damit der Mensch einmal - ich möchte sagen als Eckensteher des Lebens - die Überzeugung davon gewinne, es gebe einen Geist. Von einem solchen Geist kann die Geisteswissenschaft, die hier gemeint ist, nicht sprechen. Sie kann nur sprechen von dem Geiste, der in Wahrheit in jedem materiellen Wirken, in jedem materiellen Geschehen drinnensteckt und mit dem der Mensch sich verbinden kann zur Beherrschung dieser äußeren Wirklichkeit.

Daher werde ich vor allen Dingen von derjenigen Wirksamkeit des Geistes zu sprechen haben, auf die wir zuerst unsere Aufmerksamkeit zu wenden haben, wenn wir sehen wollen, wie der Geist durch den Menschen selber im äußeren Leben wirksam gemacht werden kann. Wir werden unsere Aufmerksamkeit hinzuwenden haben auf die Art und Weise, wie der Geist allmählich sich heraus-entwickelt aus dem werdenden Menschen.

Selbst diese Anschauung des werdenden Menschen, dieses, ich möchte sagen völligen Rätsels der Welt, das wir in der Erziehung

#SE297-126

fortwährend zu lösen haben, selbst dieses Wunderrätsel vom werdenden Menschen ist in eine gewisse abstrakte, nebulöse Höhe gebracht worden in der neueren Zeit. Wir reden in der neueren Zeit viel von der Kraft, die wir in die Erziehung hineinlegen sollen. Vieles ist in der letzten Zeit entstanden an Versuchen, diese oder jene Erziehungsgrundsätze anzuwenden. Alle solchen Versuche werden scheitern. Sie werden sich als Dokumente des guten Willens ihrer Träger entpuppen, aber sie werden gegenüber den großen, gegenüber den intensiven Anforderungen unseres Lebens scheitern müssen, wenn sie nicht hervorgehen aus wahrer Erkenntnis der menschlichen Wesenheit selber.

Diese menschliche Wesenheit selber aber erkennt man nicht, wenn man sie nur mit den Mitteln einer äußeren Wissenschaft oder mit den Mitteln der an der äußeren Wissenschaft gewonnenen Sinnenbeobachtung und ihrer verstandesmäßigen Verarbeitung erkennen

will. Die menschliche Wesenheit enthüllt sich uns, indem wir uns die Fähigkeit aneignen, tatsächlich jenes geheimnisvolle Etwas zu erforschen, das sich, indem der Mensch hereintritt durch die Geburt oder Empfängnis ins physische Dasein, mit jedem Tage, mit jeder Woche, mit jedem Jahre enthüllt, wenn wir es nur zu beobachten verstehen. Und da müssen wir, wenn wir eben nicht in dem Geiste abstrakt bleiben wollen, sondern auf die geistig konkrete Wirksamkeit in der äußeren Wirklichkeit gehen, da müssen wir ganz bestimmte Abschnitte zunächst im Leben des jugendlichen Menschen beobachten.

Diese Dinge werden heute viel, viel zu wenig gewürdigt. Jener Abschnitt, der sich deutlich beobachten läßt in der Zeit, in welcher der Mensch die Zähne wechselt, so um das sechste, siebente Jahr herum, bedeutet für den Kenner der Menschenwesenheit einen tiefgehenden Umschwung der ganzen menschlichen Natur. Wenn man das Seelenleben vor diesem Abschnitt prüft, wenn man ein Organ dafür hat, wirklich empirisch solche Sachen zu prüfen, wie man heute empirisch prüft in den Laboratorien oder in den physikalischen Instituten oder der Sternwarte, dann findet man, daß der Mensch in der Zeit, die dem Zahnwechsel vorangeht, im wesentlichen

#SE297-127

ein Nachahmer ist. Was sein ganzes Wesen beherrscht bis zum siebenten Jahre, ist ein Leben in einem nachahmenden Elemente, eine Art selbstverständlicher naiver Hingabe an die Umgebung. Bis in die Bewegung, bis in die Geste, bis in den Tonfall hinein lernen wir in den ersten sieben Jahren unseres Lebens alles durch Nachahmung, durch strengste Anpassung an dasjenige, was in unserer Umgebung ist.

Man kann solche Dinge in der Tat in extremen Fällen leicht beobachten. Unter den vielen Fällen, die einem dann entgegentreten, wenn man überhaupt für so etwas einen Sinn hat im Leben, will ich nur einen erwähnen. Ich könnte den einen verhundertfachen. Ich kannte ein junges Kind, das hinkte; trotzdem ihm nicht das Geringste fehlte, hinkte es, und man konnte ihm das Hinken riicht abgewöhnen. Obwohl im Bein nicht die geringste Veranlassung war zum Hinken, hinkte es. Und es hinkte aus dem Grunde, weil ein älteres Geschwisterchen wirklich durch eine Bein-krankheit alle Veranlagung zum Hinken hatte! So drückt sich in einem extremen Falle dieses Nachahmungsprinzip des Menschen aus, das bis zum Zahnwechsel in seinem Leben herrschend ist. Aber man braucht es nicht in solchen extremen Fällen zu beobachten - man wird sogar leicht irregeführt, wenn man das tut -, sondern man kann es beobachten, wenn man Anlagen hat für intime Kindeserkenntnis.

Und dann, wenn dieser Zahnwechsel vorüber ist, dann treten für den wirklichen Beobachter ganz neue Kräfte in das seelisch-leiblich-geistige Leben des Menschen herein. Dann wird sich der Mensch nicht mehr bloß hinwenden an das, was in seiner Umgebung seine Sinne wahrnehmen, sondern dann wird er ganz besonders reif dazu, etwas in seinen Glauben, in seine Meinung hereinzunehmen, etwas, von dem er verspürt, daß es die Meinung, daß es der Glaube derjenigen ist, die ihm wegen ihres Alters, wegen ihres Auftretens in seiner Umgebung eine selbstverständliche Autorität sind.

Und diese Hingabe, diese selbstverständliche Hingabe an die Autorität, ist im Menschenleben drinnen wie ein Naturgesetz bis zu der Zeit, in der der Mensch geschlechtsreif wird. Will man in

#SE297-128

dieser Zeit auf das Menschenwesen sachgemäß wirken, dann muß man sich an dieses selbstverständliche Autoritätsprinzip wenden.

Wer nicht aus Vorurteilen heraus, nicht aus irgendeinem naheliegenden Rationalismus, sondern aus den Tatsachen heraus das Leben des jugendlichen Menschen beobachtet, der weiß, was es für das ganze Leben für eine Bedeutung hat, wenn man in der Tat als Kind in der Lage ist, zu einer Autorität, die als Autorität berechtigt ist, hinzuschauen. Wie sich die Gefühle gegenüber einer solchen Autorität im Menschen wandeln, das muß man nur beobachtet haben, nur beobachtet haben, was aus diesen der Autorität zu-gewandten Gefühlen im späteren Leben wird! Alles, was wir in wirklich freiem, unabhängigem, demokratischem Gefühl im Zusammenleben der Menschen entwickeln, alles, was wir uns aneignen an wahrer Menschenerkenntnis und Menschenachtung, es resultiert im Grunde genommen aus der richtigen, sachgemäßen Entwicklung unter der selbstverständlichen Autorität in der Zeit der Kindesentwicklung vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife.

Man sollte in diese Dinge nicht hineinfuschen aus gewissen Programmen heraus, sondern sollte sich gerade auf diesem Gebiete einer rein empirischen Betrachtungsweise hingeben. Dann wird man empfinden, dann wird man finden, an was man zu denken hat, wenn man das Kind aus der Sorgsamkeit der Eltern - oder auch der Unsorgsamkeit, der Verziehung durch die Eltern - empfängt, die namentlich wirkte unter dem Nachahmungsprinzip, wenn man es hereinbekommt in das Schulleben, in jenes Schulleben, in dem man, wenn man wirklich sachgemäß wirken will, aus diesem Prinzip der Autorität heraus wirken muß. Aber man kann nur wirken, wenn man aus Menschenkenntnis heraus seine pädagogischen Maßnahmen, seine ganze Lehr- und Erziehungstätigkeit entwickeln kann.

Nun, wenn man nicht in der Lage ist, von Jahr zu Jahr, von Woche zu Woche zu beobachten, wie [jeweils] andere Anforderungen aus dem Zentrum des Kindes sich entwickeln, an die Oberfläche dringen, denen man entgegenzukommen hat mit dem Lehrstoff und den Lehrmethoden, wird man nicht mit den Kräften der Entwicklung des Menschen wirken, man wird gegen sie wirken.

#SE297-129

Wenn man aber nicht weiß, wie die Autorität wirkt, wenn man nicht die intimen Wechselwirkungen kennt zwischen der Autorität und dem aufwachsenden Kinde, dann wird man gerade auf dem Gebiete der Unterrichts- und Erziehungstätigkeit nimmermehr für diese Jahre im lebensfördernden Sinne wirken können.

Ich möchte wiederum einzelnes Konkrete anführen. Aus gewissen Programmen, aus gewissen Vorurteilen heraus wird heute viel gesprochen vom Anschauungsunterricht. Anschauungsunterricht:

das heißt, man soll dem Kinde alles einzeln zeigen. Und darinnen liegt sehr häufig auch die Anforderung, man soll ihm nur dasjenige zeigen, was man ihm vor Augen oder wenigstens vor seinem Verstande demonstrieren kann, so daß es aus seiner kindlichen Auffassung heraus alles gleich begreifen kann.

Man nehme nur einmal in die Hand, was heute vielfach als Handbücher zur Anleitung für solchen Anschauungsunterricht gilt. Gewiß, der Anschauungsunterricht ist in gewissen Grenzen sehr berechtigt; allein, gerade was in gewissen Grenzen berechtigt ist, führt zum Unheil, wenn es über die Grenzen hinausgeführt und angewendet wird. Dieser Anschauungsunterricht - man kann es, wie gesagt, aus den Handbüchern ersehen - führt sehr häufig zur äußersten Trivialität. Man sucht sich herunterzuschrauben zu demjenigen, was das Kind verstehen soll, zu demjenigen, wovon man glaubt, in seiner Einfalt einfach glaubt, daß es das Kind verstehen könne. Man berücksichtigt dabei aber nicht, was es im Leben des Menschen bedeutet, wenn man zum Beispiel, nun sagen wir fünfunddreißig Jahre alt geworden ist und sich plötzlich erinnert, aus irgendeinem Lebensanlasse heraus, daß einem von einer verehrten Autorität vielleicht im siebenten, achten, neunten oder zehnten Jahre in der Schule etwas beigebracht worden ist. Das, sagt man sich, hast du dazumal nicht verstanden; du blicktest voll Hingabe zu der verehrten Autorität auf; du wußtest, wenn die verehrte Autorität es spricht, wenn sie es in deine Seele hereinleitet - du wußtest das instinktiv, du machtest dir das nicht klar, aber du empfandest es dazumal -, du wußtest: das ist etwas Wertvolles. Du nahmst es hin, vielleicht nur seinem Wortlaute nach, aber es lebte

#SE297-130

in dir nach noch jahrelang. Nach Jahren erinnerst du dich, jetzt, wo du reif dazu geworden bist, rufst du dasjenige, was du einstmals aufgenommen hast, dir in die Erinnerung. Dieses Zurückgreifen von dem Standpunkte der Reife aus auf dasjenige, was man in der Zeit der Unreife aufgenommen hat, auf bloße Autorität hin aufgenommen hat, das ist nun ein Quell der Kraft. Und man weiß jetzt, was es

bedeutet, daß man so etwas als Kind in der Jugend beigebracht bekam, wofür man erst in späterer Lebensreife, in der Erinnerung, das volle Verständnis finden kann: Lebendige Kräfte führen wir dadurch einem Menschen zu!

Noch etwas anderes möchte ich anführen für das intime Walten zwischen der Erzieher-Autorität und dem Kinde. Man will gewisse Dinge der Jugend beibringen, und man sagt sich: Die Jugend, sie versteht ja natürlich nicht diese Dinge, die erst für ein späteres Lebensalter sind. Also kleidet man das für die Jugend in allerlei Vergleiche, in allerlei Sinnbilder ein. Wollen wir irgendein solches Sinnbild nehmen, das vielleicht jemand ausdenken könnte: Irgend jemand bildet das Sinnbild für die Unsterblichkeit aus, indem er sie sinnlich einmal dem Kinde vorführen will. Er sagt vielleicht: Mein Kind, hier hast Du eine Schmetterlingspuppe. In dieser Schmetterlingspuppe, da ist das Tier verborgen drinnen. Das Tier wird aus-kriechen, der schöne Schmetterling tritt aus der Puppe hervor.

Nun geht man weiter und sagt: So wie in dieser Puppe der Schmetterling drinnen ist, so ruht in Deinem Leibe die unsterbliche Seele. Und wenn Du durch die Todespforte gehst, dann wird diese unsterbliche Seele in der geistigen Welt wie der Schmetterling erscheinen. Erwinnere Dich, wie hier in der physischen Welt aus der Puppe heraus der schöne Schmetterling hervortritt.

Man kann solch ein Sinnbild bilden. Das Kind wird vielleicht etwas berührt davon. Allein, was durch ein solches Sinnbild erreicht werden soll, wird doch nicht erreicht, wenn man als Erzieher bloß das Bewußtsein hat: Du bist gescheit, das Kind ist noch dumm. Du kleidest dasjenige, was das Kind noch nicht verstehen kann, in ein Bild. - Es gibt Imponderabilien im menschlichen Zusammenleben, ohne daß irgend etwas zwischen dem Verstand der

#SE297-131

Autorität und dem Verstand des Kindes spielt. Im Unterbewußten wird etwas bewirkt, was ein Ergebnis der Ungläubigkeit des Lehrers gegenüber seinem Bilde und dem Glauben, der sich durch das Bild bei dem Kinde entwickeln soll, ist.

Man muß eben nur beobachtet haben, wie anders solche Dinge wirken - ich werde jetzt etwas zunächst sehr Paradoxes sagen -, wenn man nun selbst daran glauben kann, daß das Bild von der Puppe und dem Schmetterling nicht ein bloßes Bild ist, wenn man sich klar darüber ist, daß nicht ich dieses Bild mache, sondern die schöpferischen Naturkräfte selber machen dieses Bild. Dieses Bild ist von der einzig großen Künstlerin Natur, die ihr Göttliches in sich trägt, so geprägt, daß es auf einer niedrigeren Stufe dasselbe ausdrückt wie die Unsterblichkeit auf einer höheren Stufe. Wenn man, mit anderen Worten ausgedrückt, völlig an sein Bild glauben kann, wenn das nichts Ausgedachtes ist, wenn das für einen selbst innerlicher Glaube ist, dann wirkt in dem, wie man sich zu dem Kinde verhält, etwas in der Art, daß, wenn es in das Leben des Kindes in der rechten Weise eingreift, das Kind später ein echtes Bild für die Unsterblichkeit der eigenen Seele hat. Man soll nur ja nicht nach den äußeren Dingen urteilen, die man heute mit dem Autoritätsprinzip auch für dieses Lebensalter verbindet. Es ist zumindest noch ein sorgfältiges Studium von jenem Gesichtspunkte aus, den ich gleich nachher besprechen werde, notwendig, um wirklich zu durchschauen, was da im Leben des Menschen waltet und angewendet werden muß in der Erziehung zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife.

Im Grunde genommen tritt erst nach der Geschlechtsreife in der menschlichen Natur die eigene Urteilsfähigkeit, das freie, unabhängige Verständigsein auf. Greift man früher zu diesem unabhängigen Verständigsein, appelliert man bei dem Kinde vor der Geschlechtsreife zu sehr an den Verstand, appelliert man nicht an dasjenige, was von Person zu Person durch Autorität übertragen wird, dann ertötet man vieles von dem, was sich gerade zwischen dem sechsten, siebenten und vierzehnten, fünfzehnten Lebensjahre, also während der Volksschulzeit, in dem Kinde entwickeln will.

#SE297-132

Nun müssen wir vorher fragen: woher kommen dem Erziehenden diese Einsichten in die Kräfte, die er bei dem Kinde verwenden soll, wenn es zunächst noch ein Nachahmer ist, dann in der Zeit zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife und dann in dem Lebensalter nach der Geschlechtsreife? Man kann spotten, man kann heute höhnen über dasjenige, was die Geisteswissenschaft meint, wenn sie davon spricht, daß besondere Kräfte, höhere Erkenntniskräfte in der menschlichen Natur gebildet werden müssen, damit man das Geistige erkennen kann, auch wenn es als Geistiges so wirkt, wie ich es jetzt beschrieben habe für die verschiedenen Lebensalter des Menschen.

Ich habe in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» im einzelnen beschrieben, wie man sich diese höheren Erkenntniskräfte aneignet; desgleichen im zweiten Teil meiner «Geheimwissenschaft» und in anderen Büchern. Ich habe gezeigt, wie der Mensch, indem er gewissermaßen das gewöhnliche alltägliche Erkennen und das gewöhnliche wissenschaftliche Erkennen als einen Grund und Boden betrachtet, durch drei Stufen höherer Erkenntnisse aufsteigen kann, die ich - stoßen Sie sich nicht an Namen, man braucht eben gangbare Namen - genannt habe: die imaginative Erkenntnis, die inspirierte Erkenntnis und die intuitive Erkenntnis.

Die imaginative Erkenntnis eignen wir uns an, wenn wir ganz besondere Meditationen machen, systematisch, so wie ich es in den genannten Büchern beschrieben habe, indem wir das Denken über jenen Grad hinaus schulen, den es für das gewöhnliche Leben und für die gewöhnliche Wissenschaft erreicht. Diese imaginative Erkenntnis gibt uns zunächst die Möglichkeit, in unserem Seelenleben Bilder zu entwickeln, aber Bilder, die nicht Raumbilder, die nicht Phantasiebilder sind, sondern Bilder, welche die Repräsentanten sind einer geistigen Wirklichkeit.

Man lernt erkennen, daß schließlich alles dasjenige, was der Mensch für das gewöhnliche Leben und für die gewöhnliche Wissenschaft an Ideen, an Vorstellungen, an Übermittlung von Sinneswahrnehmungen entwickelt, allerdings gebunden ist an die

#SE297-133

menschliche Leiblichkeit. Aber man lernt, indem man immer mehr und mehr dazu übergeht, das Denken, die Denkkraft in einer meditativen Tätigkeit in sich zu steigern, allmählich das Seelenleben von dem bloßen Leibesleben loszulösen. Und man steigt zunächst auf zu einer imaginativen Erkenntnis, die nur in Bildern besteht, die uns aber Realität vorführt in dem Momente, in dem wir uns so weiterentwickeln, wie ich es in den genannten Büchern beschrieben habe. Wenn das inspirierende Element aus den geistigen Welten, die ebenso um uns herum sind wie die physische Welt, herein-spricht, dann erfüllen sich diese Bilder, für deren Auffassungsfähigkeit wir uns zuerst geeignet gemacht haben, für uns mit Wirkungen aus der geistigen Welt.

Und steigen wir auf zur intuitiven Erkenntnis, so treten wir den geistigen Wesenheiten so gegenüber, wie wir hier in der physischen Welt physischen Wesenheiten gegenüberstehen. Ich kann das heute nur andeuten, muß auf die Bücher verweisen, die ich angeführt habe, sowie auf zahlreiche Vorträge, welche ich auch hier in Basel gehalten habe und wobei ich diese Dinge im einzelnen beschrieben habe. Wenn der Mensch wirklich aufsteigen kann zu dem, was ich hier nenne imaginative, inspirierte und intuitive Erkenntnis, so ist das keine Phantasterei, Träumerei - so spricht die Geistlosigkeit unserer Zeitgenossen noch, wenn man ihnen von diesen Erkenntnisstufen spricht; höchstens, wenn sie guten Willens sind, sagen sie: «Nun ja, Auswüchse einer krankhaften Phantasie!» Aber man braucht nur auf die wirklichen Grundlagen dieser höheren Erkenntnis hinzuweisen, und das will ich heute tun. Indem ich mich beziehe auf die Charakteristik, die ich sonst gegeben habe, möchte ich hinweisen auf die eigentliche Quelle dieser höheren Erkenntnisse. Wo liegen in der menschlichen Natur diese Kräfte, die entwickelt werden müssen im Leben, damit der Mensch in die geistige Welt hineinsehen kann?

Bedenken Sie nur: bis zum Zahnwechsel hat der Mensch gewisse Kräfte in sich, die ihn zu einem nachahmenden Wesen machen, Kräfte, die später gewissermaßen sich rückbilden. In unserem heutigen gewöhnlichen und sozialen Leben finden diese Kräfte, #SE297-134

möchte ich sagen, keine Verwendungen. Sie werden rückgebildet. Aber sie bleiben mit der menschlichen Natur verbunden.

Und wiederum die Kräfte, die zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife wirken, die da aus dem Seelisch-Leiblichen heraus jene Hinneigung zum Autoritätsprinzip bewirken, diese Kräfte, die ich Ihnen charakterisiert habe in dem Wirken im Sinne von Imponderabilien zwischen dem Erzieher und dem zu Erziehenden, diese Kräfte sind reale Kräfte des Kindesalters; sie werden später zurückgebildet. Und noch von der Geschlechtsreife bis in die Zwanzigerjahre hinein haben wir als Menschen solche Kräfte, welche später zurücktreten.

Es ist ja heute allerdings schon eine seltenere Erscheinung, was wir den Idealismus der Jugend nennen, was wir diejenigen Antriebe der Jugend nennen, die Ideale hinstellen, lebensvolle Ideale, so wie sonst nur für den späteren Menschen das äußere reale Leben empfunden wird. Aber dieselben Kräfte sind es, die erst nach der Geschlechtsreife unsere eigentliche Urteilsfähigkeit begründen, diese Kräfte sind es, die zur besonderen Ausbildung gebracht werden müssen, wenn der Mensch geschlechtsreif geworden ist. Diese Kräfte werden nach dem zwanzigsten, einundzwanzigsten, zweiundzwanzigsten Jahre wiederum zurückgebildet.

So wie in den letzten Jahrhunderten das menschliche Leben sich einzig und allein zur Entwicklung der intellektuellen Fähigkeiten, der äußeren wissenschaftlichen Fähigkeiten, der äußeren Naturbeobachtung und sozialen Beobachtung entwickelt hat, so werden zunächst diese Kräfte, die in den drei ersten Lebensaltern des Menschen wirken, zurückgebildet. Sie können wieder heraufgeholt werden. Und nichts anderes ist es, was heraufgeholt wird nach Anleitung meines Buches «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» aus den Tiefen der Menschennatur für das imaginative Erkennen, als jene Seelenkräfte, jenes Geisteswirken, die nach der Geschlechtsreife bis in die Zwanzigerjahre hinein den Menschen eigentlich als solchen geistig-leiblich bilden. Was zurücktritt, wird wieder hervorgeholt von dem Geistesforscher. Es wird wieder hervorgeholt, damit es ins Bewußtsein herauftritt,

#SE297-135

während es sonst zurückgetreten ist. Da entwickelt es dann die imaginative Erkenntnis.

Schwieriger ist schon, dasjenige hervorzuholen, was im Menschenleben vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife gewirkt hat, die Kräfte, die wiederum zurückgetreten sind im späteren Leben, die, ich möchte sagen tiefer drinnenstecken in dem Organsystem. Auch sie können durch solche Übungen, wie ich sie beschrieben habe in den genannten Büchern, heraufgeholt werden in das Bewußtsein. Dann erweisen sich diese Kräfte als identisch mit unbekannten, durch keine äußere Wissenschaft aufstellbaren Naturkräften, die gerade im Menschen aber wirken. Dann lernen wir diese Kräfte beherrschen. Dann bringen sie uns gewisse Geist-geheimnisse der Umgebung durch eine inspirierte Wissenschaft in unser Bewußtsein herein. Nicht erfundene Kräfte, nicht irgend etwas, was im Leben nicht vorhanden ist, sondern gerade, was sich in wichtigsten Entwicklungsjahren des Menschen als wirksam erweist, das wird durch die Geistesforschung wiederum heraufgeholt, um zur Grundlage für Einsichten in die geistige Welt zu werden.

Am schwierigsten hervorzuholen - weil sie eigentlich schon für die Beobachtung verborgen bleiben - sind diejenigen Kräfte, die tätig sind in der menschlichen Natur und später ganz verschwinden. Es sind dies die Kräfte, die in der menschlichen Natur zwischen der Geburt oder sagen wir sogar der Empfängnis und dem Zahnwechsel tätig sind und im Heraustreiben der bleibenden Zähne sozusagen ihren Abschluß, ihren Schlußpunkt finden. Diese Kräfte ziehen sich ganz in das organische System des Menschen zurück, können aber ebenfalls herausgeholt werden, nachdem wir die anderen Kräfte herausgeholt haben.

Dann sehen wir, daß - indem wir diese Kräfte erfassen - wir uns mit unserer Wesenheit, die uns eigentlich den Lebensanstoß gegeben hat, nun verbinden. Wir rollen gewissermaßen das Leben nach dem siebenten Lebensjahre nurmehr ab. Den eigentlichen Anstoß aus der tiefsten Seele heraus, die wir als Geist erkennen, wenn wir sie herauf-holen, den empfangen wir in dem ersten Lebensabschnitt; wenn wir das aus unserem Bewußtsein heraufbringen, was sonst zurückgetreten

#SE297-136

ist, dann empfangen wir die intuitive Erkenntnis. Dann verbinden wir uns nicht nur mit unserem eigenen Wesen, sondern dann verbinden wir uns mit etwas, wogegen allerdings unsere gewöhnlichen Gedanken Absurditäten sind, wir verbinden uns mit etwas, was einerlei ist mit dem Wesen der Welt. Dann erkennen wir den Geist in uns im Zusammenhange mit der Geistigkeit der Welt.

Der Erzieher, welcher im Sinne der Geisteswissenschaft sich Menschenkenntnis erwirbt, er blickt, indem er den werdenden Menschen vor sich hat, auf dasjenige hin, was aus dem Geiste heraus diesen werdenden Menschen bildet. Er kommt mit seinen Bildungsmitteln diesem werdenden Menschen entgegen. Der im Sinne der Geisteswissenschaft wirkende Pädagoge hat nicht eine Pädagogik im Auge, die, wie es heute normal ist, nach abstrakten Regeln einen Zögling heranbilden soll; für ihn ist der einzelne Zögling ein Rätsel. Für ihn ist dasjenige, was im einzelnen Zögling sich auslebt, etwas, das mit jedem Tag, mit jeder Stunde lebendig gelöst werden muß. Aber indem sich der Erzieher die Anschauung dieses lebendig wirkenden Geistes im lebendig sich entwickelnden Menschen aneignet, nimmt er in sich eine Wirklichkeits-Erkenntnis auf, die nicht in Begriffen, nicht in abstrakten Gewohnheiten bleibt, sondern die seinen Willen mit Geistigkeit durchdringt. Er wird wirklich eine Erkenntniskraft entwickeln können, er wird ein Erkenntnisweiser, und er wird daraus eine Pädagogik entwickeln, die unmittelbar Leben ist, weil sie aus Menschenkenntnis, aus der Erkenntnis des vollen, ganzen Menschen hervorgeht.

Geisteswissenschaft, anthroposophisch orientiert, wie sie hier gemeint ist, sie ist nichts anderes, als was aus den Kräften geschöpft wird, die in den geistigen Entwicklungsstadien des Menschen die eigentlich wirksamen sind. Nicht aus irgendeiner Phantastik heraus, nicht aus irgend etwas heraus, was in einem Menschen auftreten kann oder nicht auftreten kann, wird der Quell für die Entwicklung der höheren Geisteskräfte geholt, sondern aus dem bewußten Aufnehmen dessen, was gerade in den gesündesten Wachstums- und Lebenskräften in den drei ersten Lebensaltern des Menschen wirkt. Indem wir Geistesforscher werden, erheben wir ins Bewußtsein zu

#SE297-137

unserer Erkenntnis der Welt und des Menschen herauf, was unser Wachstum, unsere Menschwerdung eigentlich bewirkt.

So verwandt ist Geisteswissenschaft mit dem geistig-seelischen Werk- und Rüstzeug des Erkennens. Deshalb ist Geisteswissenschaft nicht etwas, was bloß von unserem Verstande aufgenommen wird. Weil es hervorgeholt ist aus den Wesens- und Wachstumskräften unseres ganzen Menschen, durchdringt es unseren ganzen Menschen, unser Gemüt und unseren Willen. Es wird elementare Menschenkraft in uns. Denn Unreife, Unbewußtheit sind Begriffe, welche vor diesem Walten des Geistes im Menschen ihre Berechtigung verlieren. Man darf nicht sagen, der Mensch verliere seine instinktive, elementarische Kraft, wenn er den Geist bewußt entwickelt - nein, die Naivität geht mit, und gerade dieselbe elementare Kraft, die sonst nur im instinktiven Wirken vorhanden ist, ist auch vorhanden, wenn man in dieser Weise vom Geiste wirklich durchdrungen ist. Da geht Geistiges über, wirklich über in die Wesenheit des Lehrenden, in die Wirksamkeit des Lehrenden, desjenigen, der unter der Jugend sozial-pädagogische Kraft zu entwickeln hat. Denn was Geisteswissenschaft ist, stammt aus demselben Quell, aus dem der Mensch selber herauswächst. Und Sich-Entwickeln ist nur die Umwandlung unserer Wachstumskräfte.

Das sind Dinge, denen die Menschheit heute vielfach so gegenübersteht, wenigstens ihrem eigenen tieferen Prinzip nach so gegenübersteht, wie sie etwa der modernen Naturwissenschaft gegenübergestanden hat zu der Zeit, als Kopernikus und Galilei sie

inauguriert haben. Aber ebenso sicher, wie dasjenige, was dazumal als eine Absurdität von den weitesten Kreisen angesehen worden ist und heute für diese zu einer Selbstverständlichkeit geworden ist, so sicher wird die Erkenntnis von den drei vorhergehenden Lebensaltern und ihren Grundkräften und der Umwandlung zu Imagination, Inspiration und Intuition in der Geisteswissenschaft eine Selbstverständlichkeit werden.

Unser Zeitalter aber, das bemerken kann, wie das neuere Geistesleben - ich habe das an zwei Beispielen ausgeführt - ohnmächtig geworden ist gegenüber dem sozialen Leben und sozialen Wollen,

#SE297-138

unser Zeitalter sollte Sympathie und Interesse entwickeln, wenn gezeigt werden kann, daß es nicht nur die abstrakte, lebensfremde und lebensferne Geisteswissenschaft gibt, die sich in den letzten Jahrhunderten heraufentwickelt hat, sondern eine Geisteswissenschaft, die aus der Umwandlung der Wachstumskräfte selber hervorgeht, die den lebendigen Geist ergreift, der nicht bloß Gastrollen gibt im Leben, sondern der im Leben auftritt, im Leben wirkt und mit dem sich der menschliche eigene Geist so verbinden kann, daß er ihn entwickeln kann als sozial-pädagogische Kraft.

Warum - legen wir uns diese Frage noch einmal vor -, warum findet denn diese neuere Zeit so wenig die Möglichkeit, dasjenige, was sie an Ideen aufnimmt, was sie an Ideen entwickelt, in soziales Wollen umzuwandeln? Warum ist es denn gekommen, daß ein solcher Unglaube eingetreten ist gegenüber der Macht des Geistes, daß man nur von Ideologie spricht?

Nun, die Zeit, die wir eben hinter uns haben, ist die Zeit, in der die großen Triumphe der Naturwissenschaft eingeleitet werden sollten. Diese großen Triumphe der Naturwissenschaft konnten nur dadurch eingeleitet werden, daß der Mensch zunächst absah von dem, was in ihm selber ist, und sich dem Wirken und Weben der äußeren Natur mit allem seinem Methodischen hingab. Gerade derjenige, der Geistesforscher ist, wird die Gewissenhaftigkeit, die Exaktheit der naturwissenschaftlichen Methode der neueren Zeit und auch die Fruchtbarkeit des Wirkens dieser Methode auf ihren Gebieten anerkennen. Er wird sich durchaus nicht in einer bloßen unverständigen Kritik über das begrenzte und eingeschränkte Naturwissen ergehen. Aber eine Erfahrungstatsache muß geltend gemacht werden, die heute deshalb nicht beobachtet wird, weil man von der einen Seite aus vollberechtigt die Aufmerksamkeit darauf wendet, wie sehr die naturwissenschaftlichen Methoden geeignet sind, ein richtiges Bild des äußeren Naturwirkens oder wenigstens ein Bild des äußeren Wirkens der Natur zu geben; da ist man dann nicht geneigt, zu fragen: Ja, wie wirkt denn aber dieses Bild, das auf solche Art entsteht, nun auf das ganze Wesen des Menschen ein?

#SE297-139

Der Mensch ist in der Naturbeobachtung und in der Erkenntnis der Naturgesetze an das nur hingegeben, was seine Sinne glauben und was sein Verstand bearbeitet. Da schließt er bewußt alles das aus, was aus seinem Gemüts- und Willensleben kommt. Dafür aber greift dasjenige, was er als Naturwissen sich aneignet, auch nicht auf sein Willensleben und auf sein Gemütsleben über. Daher kommt es, daß mit einem gewissen Rechte manche Menschen, die sich vorurteilslos die ganze Sachlage ansehen, anders reden über die Naturwissenschaft und ihre Wirkung als diejenigen, die eben - wie gesagt, von der einen Seite ist das durchaus berechtigt - sich nur an die Betrachtung der großen Triumphe der Naturwissenschaft hingeben.

Was wir als Naturbild durch die naturwissenschaftliche Methode gewinnen, hat etwas Schicksalhafteres, gerade, wenn wir unseren Blick auf die menschliche Wesenheit selber lenken; es ist etwas, was nur unseren Verstand erfüllt, was nicht unseren Willen ergreift. Wenden wir daher die naturwissenschaftliche Methode auch nur in populärem Denken oder in wissenschaftlichem Denken auf das soziale Leben an, flutet uns gewissermaßen das soziale Leben heraus, es fällt heraus. Wie irgend etwas, das feinkörnig ist, durch ein Sieb fällt, so fällt uns das wirkliche soziale Leben aus unserer Betrachtung heraus, wenn wir nur mit naturwissenschaftlicher Methode daran gehen. Wir brauchen doch nur zu sehen, wie strenges, kausales naturwissenschaftliches Denken durchaus in dem Augenblicke versagt - ich will Ihnen ein empirisches Beispiel dafür anführen -, in dem es sich auf das soziale oder überhaupt auf das äußerliche gesellschaftliche Gebiet begibt. Es gibt vielleicht kein Buch, das auf einem viel angefochtenen Gebiete exaktes naturwissenschaftliches Denken so schön entwickelt wie das Buch des bekannten Biologen Oskar Hertwig «Das Werden der Organismen, eine Widerlegung der Darwinschen Zufallstheorie». Man kann nur im höchsten Sinne loben, was da mit diesem Buche an Charakteristik naturwissenschaftlicher Einsichten in das Entwicklungsgebiet versucht worden ist.

Kurze Zeit, nachdem dieses Buch von Oskar Hertwig erschienen ist, ließ Oskar Hertwig auch eine Schrift erscheinen über soziale,

#SE297-140

rechtliche und Staatsfragen, Gesellschaftsfragen überhaupt. Man kann sich etwas Dilettantischeres und Unzulänglicheres nicht denken als diesen Spaziergang eines ausgezeichneten Biologen in das Gebiet, welches wir mit dem Begriff des sozialen Lebens umspannen!

Solche Beispiele ließen sich verhundertfachen, vertausendfachen. Sie alle zeigen, was man aber auch unmittelbar beobachten kann:

daß gerade die beste Hingabe an naturwissenschaftliche Erkenntnisse bewirkt, daß wir unser Bewußtsein mit Ideen erfüllen, die wirklich der Inhalt einer Ideologie sind, die nicht wirklich unser Gemüt und unseren Willen durchpulsen können. Gemüts- und willensunfruchtbar bleiben diese Ideen.

Nun möchte ich ausdrücklich betonen, daß ich in der Betrachtung solcher Dinge nicht den verkehrten Weg zu gehen beabsichtige. Ich möchte durchaus nicht behaupten, daß die allgemeine populäre Denkweise der weitaus größten Menge der heutigen Menschen etwa ein Einfluß naturwissenschaftlicher Denkweise ist. O nein, im Gegenteil, die letzten Jahrhunderte haben eine gewisse populäre Denkweise heraufgebracht - wer Geschichte wirklich studiert, nicht nach dem, was bloß eine «fable convenue» ist, sondern sie wirklich studiert, kann sehen, wie seit drei bis vier Jahrhunderten sich das Leben der Menschen, namentlich das soziale Leben der Menschen bis in die bürgerlichsten Kreise hinauf gewandelt hat. Und dasjenige, was als naturwissenschaftliches Denken hervorgetreten ist, das ist nur, ich möchte sagen der äußere Exponent, der äußere Ausdruck dessen, was das menschliche Seelenleben überhaupt ergriffen hat. Ich möchte das Leben der Menschen, das Denk- und Empfindungsleben der Menschen nicht etwa einen Ausfluß nennen naturwissenschaftlicher Gesinnung und Wissensbereiche, sondern umgekehrt: ich möchte in der naturwissenschaftlichen Gesinnung und Wissensrichtung nur das äußere Zeichen, die Offenbarung für das sehen, was allgemeine Gesinnung des Menschen ist, allgemeine Stimmung dem Leben und der äußeren Wirklichkeit gegenüber.

Was sich so herausgebildet hat, das ist eben gerade die Grundlage für ein lebensfremdes Geistesleben. Nimmt man dagegen auf, was

#SE297-141

die Grundlage für die hier gemeinte anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft ist - ich habe ja gezeigt, wie diese Geisteswissenschaft nur die Umwandlung gerade der Wachstums- und Bildekräfte des Menschen ist -, nimmt man das auf, kann man sich dazu erheben, in diesen Dingen eine wirkliche Welt zu sehen, dann geht dasjenige, was wir so aufnehmen mit dem Wissen vom Geistigen, wiederum über in unsere Gemüts-, in unsere Willenskräfte. Und dieses ist der einzige Weg zu einem wirklichen sozialen Wollen, den es als einen gesunden für die Menschheit der Gegenwart und der nächsten Zukunft geben kann: Dieses soziale Wollen durchpulsen mit der Erkenntnis, die aus dem Geistigen heraus kommen kann.

Man sage nur ja nicht: Jeder Mensch kann ohne weiteres irgendwie das erlangen, was da gemeint ist, was die Entwicklung höherer Geisteskräfte ist; das soll hier auch gar nicht behauptet werden. Gewiß, es ist so, nur wenige Menschen werden dazu kommen, die Geheimnisse des geistigen Lebens durch das unmittelbare Anschauen der höchsten geistigen Tatsachen oder hoher geistiger

Tatsachen selbst zu erkennen. Denn dieses Erkennen, das ist erstens verbunden oder gebunden an eine gewisse innere Mutigkeit, an eine gewisse innere Tapferkeit. Man muß den menschlichen Willen, die menschlichen Denkkkräfte, alle menschlichen Seelenkräfte so entwickeln, daß sie über das Maß der gewöhnlichen Stärke hinausgehen, damit diese Seelenkräfte etwas ergreifen können, was vor dem gewöhnlichen Erfassen der Menschen ganz vorbeihuscht, was er nicht wahrnimmt: die geistige Welt. Man muß gewissermaßen das Feinste ergreifen unter Aufwendung der allertätigsten Kräfte. Der Geist tritt einem zunächst nicht so entgegen, wie einem eine äußere Wirklichkeit entgegentritt. Der Geist tritt einem entgegen, wie man sich mit ihm verbindet, wie man in seinem eigenen Schmerz und wie man Lust und Leid empfindet. Das ist dasjenige, was durch die eigene Seele flutet, aber etwas sehr Reales ist. So empfindet man, erlebt man und erkennt man das Geistige im Durchfluten durch die eigene Seele; nur weiß man, daß es nicht etwas bloß Subjektives ist wie Lust und Leid. Es ist so intim an die Seele gebunden wie Lust und Leid und Freude und

#SE297-142

Schmerz, aber es ist etwas, was als ein Fremdes, Geistgemäßes in unsere Seele hereinströmt. Dem ist man zunächst nicht angepaßt. Der Mensch ist angepaßt an ganz anderes, äußeres Leben. Daher muß er, indem er ein Leben in sich aufnimmt und um sich herum wahrnimmt, an das er nicht angepaßt ist, dieses Leben in Leid und Schmerzen aufnehmen. Niemand kommt in die geistige Welt hinein, der sich diesen Eingang nicht erkämpft, Schritt für Schritt durch Leiden und Schmerzen. Das bezieht sich aber zunächst nur auf die Erforschung der geistigen Welt.

Dagegen muß man sagen, daß die Fähigkeiten, zu begreifen, was der Geistesforscher mitteilt, nur an den gewöhnlichen, gesunden Menschenverstand gebunden sind. Der Geistesforscher ist nicht darauf angewiesen, daß er den Leuten bloß die Versicherung gibt, er sei ein wahrheitsliebender Mensch und sehe und schaue dasjenige, wovon er als dem Geistigen spricht, sondern der Geistesforscher kann so sprechen, daß der Mensch aus dem gesunden Menschenverstand heraus die Art und Weise verfolgen kann, wie er seine Gedankengänge aufbaut, die er allerdings aus der geistigen Anschauung heraus aufbaut, denen man es aber anmerken kann, daß sie dieselbe innere Logik haben, die wir an der äußeren sinnlichen Wirklichkeit erlernen. Daher kann der gesunde Menschenverstand, wenn er nur nicht eingeengt ist durch die entgegengesetzten Vorurteile, darüber urteilen, ob der Geistesforscher Unsinn spricht oder ob der Geistesforscher durch die Art und Weise, wie er spricht, erkennen läßt, daß ihm die geistige Welt wirklich offen ist, daß er in sie hineinschaut.

Damit aber ist das, was durch den einzelnen Geistesforscher in das soziale Leben hineingebracht wird, selbst eine sozial-pädagogische Kraft.

Bequemen sich die Menschen dazu, sich Verständnis anzueignen, jene Gabe des gewöhnlichen gesunden Menschenverstandes, durch die man die überzeugende Kraft von dem empfindet, was die Geisteswissenschaft als die wahre Wirklichkeit des Menschen zu enthüllen versteht, so entwickeln sie ganz andere soziale Kräfte. Kräfte, welche die Menschen zueinander führen und in die Struktur

#SE297-143

des sozialen Organismus hineinbringen würden, was auf eine andere Art nicht hineinzubringen ist, so, wie sie in der Vergangenheit der drei bis vier, fünf letzten Jahrhunderte und in der Gegenwart geworden ist. Kräfte, welche ein intimeres Erkennen zwischen Mensch und Mensch bilden würden, ein Eingehenkönnen auf den anderen Menschen, ein Aufkeimen wirklicher sozialer Impulse. Das ist es, was gerade durch jenen Verkehr der Menschen angewandt werden kann, der sich auf der Grundlage der wirklichen geistigen Erkenntnis und alles dessen, was damit zusammenhängt, entwickelt. Die Menschen werden fühlen, was an sozial-pädagogischer Kraft in das soziale Wollen übergehen kann, wenn sie dazu kommen, dasjenige, was zunächst den Wachstums- und Werdebedingungen des Menschen entnommen ist, nun auf den lebendigen sozialen Organismus auszudehnen. Dann erst wird man verstehen, daß soziale Organismen zum Wesen des Menschen gehören. Man wird hineinragen können in das Volksleben, in den sozialen Organismus, was man erst als die Erkenntnis des im natürlichen Organismus wirksamen Geistes gefunden hat.

Nicht eher wird man zu einer wirklichen sozial-pädagogischen Kraft kommen, bis man in der Lage sein wird, seine sozial-pädagogische Kraft aus den Antrieben, aus den Impulsen der geistigen Erkenntnis heraus zu schöpfen!

Woraus kommt es aber denn, was der Mensch verstehen wird, indem er die geisteswissenschaftlichen Erkenntnisse verstehen wird? Es kommt doch aus dem, was den Menschen vom kleinen Kinde leiblich und geistig zum erwachsenen Menschen gemacht hat und was sich nur rückgebildet hat. Der Mensch braucht das nicht brach liegen lassen, er braucht es nur anzuwenden; er braucht seine eigentliche Menschenwirksamkeit nur auch in der äußeren sozialen Ordnung wirklich anzuwenden, dann entwickelt sich auf der einen Seite, wie ich gezeigt habe, eine wirkliche sozial-pädagogische Kraft in der Jugenderziehung. Dann aber entwickelt sich auch in dem Umgang zwischen Mensch und Mensch jenes unaussprechbare, aber sehr real vorhandene Walten eines Erziehungsmomentes, das im menschlichen Verkehre, im menschlichen Umgange selbst

#SE297-144

liegt. Wenn wir verstehen werden, was aus der Persönlichkeit uns entgegentritt, von der wir heute glauben, es sei der ganze Mensch, wenn wir verstehen werden, was Geheimnisvolles in jedem Menschen liegt, was in jedem Menschen so liegt, daß er über sich selber hinauswächst mit seinem Unter- und Überbewußten, dann wird in dem menschlichen Verkehre selbst eine sozial-pädagogische Kraft liegen. Dann werden die Menschen so miteinander in Verkehr treten, daß das Dasein des einen durch das Dasein des anderen erhöht und getragen werden kann. Kurz, nicht bloß für die Jugenderziehung, für das ganze Menschenleben erfließt aus der Erkenntnis des Geistes heraus sozial-pädagogische Kraft.

Sehen Sie, die Idee des dreigliedrigen sozialen Organismus ist wahrhaftig nicht aus irgendeinem Programm heraus entstanden -wie so viele soziale Ideen. Bei meinem letzten Vortrage, den ich hier in Basel über die soziale Frage halten durfte, habe ich das bereits erwähnt. Die Idee des dreigliedrigen Organismus ist aus einer neuen Geistesrichtung heraus entstanden, aus einer Geistesrichtung, die auf der einen Seite der gegenwärtigen Menschheit noch sehr wenig sympathisch ist, nach der sie sich aber, ich möchte sagen mit allen ihren unterbewußten Sehnsüchten und Trieben gerade sehnt und danach lechzt. Denn viel mehr, als die Menschen das in ihrem Bewußtsein glauben, haben sie in ihrem Unterbewußten die Sehnsucht nach dem Geistigen. Wir sehen heute, wie in allen möglichen Formeln und Formen und Forderungen sich dasjenige kleidet, was die Menschen sozial wollen. Wenn man dasjenige angreifen will, was die Menschen uns aus gutgemeinten Willenskräften heraus, aus richtigen, berechtigten Bedürfnissen heraus als soziale Forderungen entgegentragen, so kann man es in der Regel doch nicht erfassen, nicht so erfassen, daß daraus eine wirklich aufbauende Arbeit entstehen könnte.

Das ist geradezu charakteristisch, und es ist sehr merkwürdig, wie auch diejenigen Menschen, die jahrzehntlang an Ideen, an Programmen gearbeitet haben für einen sozialen Aufbau, wie diese all ihr Denken, all dasjenige, was sie aus ihrem Geistesleben heraus gearbeitet haben, heute versagend finden.

#SE297-145

Es ging neulich durch die Zeitungen ein Brief eines bekannten Sozialrevolutionärs, der es durch Jahrzehnte war, Kropotkin, ein Brief an Georg Brandes, worinnen er die trostlosen Verhältnisse des europäischen Ostens darlegt, worin er in seiner Art die ganze europäische Situation schildert und worinnen er zuletzt schreibt:

Ja, das einzige, auf das wir hoffen können, ist, daß man uns Brot und Werkzeuge gibt, um Brot zu erzeugen.

Dahin ist nun ein Sozialrevolutionär gekommen, der Jahrzehnte hindurch nachdenkt, nachzudenken versuchte, wie die Welt zu gestalten ist, damit die Werkzeuge in der richtigen Weise herbeigeschafft werden können, die Brot erzeugen sollen, damit das Brot so erzeugt wird, daß die Menschheit wirklich ernährt werden kann. Zuletzt ist der abstrakte Schrei nach Brot und Werkzeugen entstanden! - Unglaube an die abstrakte Geistigkeit, an seine eigene bisherige Geistigkeit!

Man wird durchschauen müssen, daß das moderne Leben in dem Schrei nach Brot ja auch nichts anderes hat als den Schrei nach Geistigkeit; denn nur aus einem Ergreifen des wirklichen Geistes können diejenigen sozialen Wollenskräfte kommen, welche in der richtigen Weise Werkzeuge und Broterzeugung in das Leben hineinstellen.

Es handelt sich nicht darum, heute nach Programmen zu schreien, sondern es handelt sich darum, in der richtigen Weise sich an die menschlichen Anlagen, an die menschliche Betätigungskraft zu wenden. Das heißt aber, den Menschen in der richtigen Weise zu erkennen, damit er an den richtigen Ort im Leben gestellt werde und in der fruchtbarsten Weise für Ernährung der Familie, für das ganze Leben seiner Mitmenschen wirken könne.

Zu einer Menschheitsfrage im umfassendsten Sinne müssen wir die soziale Frage machen. Eher wird in ihr kein Heil sein. Erst, wenn wir erkennen, daß wir die soziale Frage nur dann ganz haben, wenn wir aus ihr den Geist heraus empfinden, erst dann kann für diese soziale Frage Heil kommen. Aus einer neuen Geistesrichtung ist dasjenige entstanden, was wir insbesondere für die Dreigliederung des sozialen Organismus anstreben aus der Erkenntnis heraus.

#SE297-146

Die Forderungen, die uns heute, trotzdem sie berechtigt sind, so nebulos entgegentreten, sie haben unterbewußt eine Berechtigung, denn in diesen Forderungen lebt unbewußt auch schon die Sehnsucht nach dieser neuen Geistigkeit. Und in alledem, was man als dekadente Erscheinungen kennt in dem Streben nach Geist, drückt sich nur das, ich möchte sagen noch ungeschickte Hinstreben der Menschen nach dem Geiste aus. Gewiß, es ist eine der dekadentesten Erscheinungen das Anschauen des Geistes auf die Weise, wie es zum Beispiel im Spiritismus oder in falschen mystischen Richtungen gepflogen wird. Denn diese dekadenten Richtungen sind hervorgegangen aus einer jahrhundert-, ja man könnte in diesem Falle sagen jahrtausendealten Erziehung, durch die der Mensch nicht gelernt hat, in der Wirklichkeit selber den Geist zu suchen, in der Wirklichkeit, der er angehört. In abstrakte Höhen ist das Streben nach dem Geiste dadurch hinaufgetragen worden, daß nur dogmatische Monopole sich dieses geistigen Strebens bemächtigen wollen.

Die hier gemeinte Geisteswissenschaft will geltend machen, daß dieselben Kräfte, die äußerlich die Natur ergreifen können, auch in das geistige Leben eindringen können, wenn sie sich weiter entwickeln, so wie ich es heute wieder geschildert habe. Dann wird man nicht nach einem abstrakten Geiste streben, nach einem Geiste, der, ich möchte sagen nur zur Befriedigung des menschlichen Bewußtseins in Gastrollen erfaßt werden soll, sondern nach einem solchen Geiste, der in der Wirklichkeit drinnen ist, der mit dem materiellen Leben eines ist. Denn nicht dadurch erkennen wir den Geist, daß wir die Materie als bloße Materie anschauen und sagen: «Aber das ist ja bloße Materie, der Geist ist irgendwo anders.» - Nein, denn wer den Geist sucht durch abstrakte Formulierungen und meint, er sei nur auf dem Wege des Spiritismus zu suchen, ich möchte sagen in den Ecken des Lebens, der hat noch keine richtige menschliche Beziehung zu dem Geiste hergestellt.

Eine richtige menschliche Beziehung zu dem geistigen Leben haben wir nur dann hergestellt, wenn wir nach einem solchen Geiste gehen, der in dem, was wir um uns herum in der Natur und

#SE297-147

insbesondere im Menschenleben selbst - in der Jugend, im späteren sozialen Zusammenhang, in alle dem, was da äußerlich, sogar im ökonomischen Leben um uns herum ist - erblicken, den Geist walten wissen, aber so suchen, daß wir uns mit dem Geisteswalten verbinden. Eine richtige Geistesuche wird nur das sein, wo der Mensch den Geist ergreifen will, indem er den in ihm selbst waltenden Geist liebt und eine Brücke schlägt zwischen der geistigen Wirklichkeit in sich und der geistigen Wirklichkeit in der Welt. Nur durch einen solchen Geist und nur durch das Wissen eines solchen Geistes kann jene sozial-pädagogische Kraft entwickelt werden, die wir wirklich für das Menschenleben schon der Gegenwart, insbesondere aber auch für dasjenige der nächsten Zukunft brauchen.

Daher kann man immer wiederum nur sagen: Mögen die dunkeln unterbewußten Sehnsüchte, die in menschlichen Herzen, in menschlichen Gemütern leben, hell auflodern im bewußten Leben der Seelen, damit die Menschheit finde gerade in dem Zeitalter, in dem die soziale Frage so brennend geworden ist, die wirkliche geistige Kraft der Welt, mit der sich die geistige Kraft im Innern des Menschen verbinden kann. Denn aus diesem Bunde zwischen Weltgeist und Menschheitsgeist wird die beste Quelle der sozialpädagogischen Kraft für das menschliche Leben erfließen.

Kurze Diskussion mit Fragenbeantwortung

Herr Wachter: [.] Wie es mir scheint, hatte Herr Dr. Steiner ganz richtig

erwähnt, daß in unserer [Zeit] Naturwissenschaft, Philosophie, Religion und man darf sogar auch sagen die modernen Künste, vollständig versagt haben. [...] Warum haben diese versagt? [...] - Und da glaube ich, daß der Hauptgrund des Versagens darinnen liegt, weil man eben die Naturwissenschaft, die Religion und die Künste in Abstraktum behandelt. Man hat die Religion wegen der Religion behandelt; man hat die Naturwissenschaft der Naturwissenschaft zuliebe getrieben; man hat Pädagogik betrieben, nicht um die Kinder zu erziehen, nein, man hat die Kinder gequält der Pädagogik zuliebe. Hat man die Künste getrieben, um den Menschen das Leben zu verschönen? Nein, man hat die Künste getrieben gewissermaßen als kuriose Gedankenspiele, einfach der Kunst zuliebe. Und darinnen liegt, glaube ich, der

#SE297-148

Denkfehler, der beseitigt werden muß. Man müßte Religion ins Leben tragen, Naturwissenschaft anwenden im Leben und darinnen den Zweck der Naturwissenschaft sehen, daß man sie im Leben eben verwendet; den Schwerpunkt gerade darauf richtet, daß man die Kunst im Leben drinnen sieht, nicht vom Leben löst. Aber es ist deshalb absolut nicht notwendig, daß man diese Sachen alle wegschmeißt und sagt: «Sie bedeuten an sich nichts...». Denn eine falsche Anwendung der Sache beweist noch lange nicht, daß die Sache nichts wert ist. [...] Und ich glaube, daß gerade die Geisteswissenschaft, wie sie Herr Dr. Steiner in seinem Vortrag gebracht hat, dazu beitragen und in dieser Richtung sehr Gutes wirken kann, indem sie den Menschen zeigt: Ihr müßt Leben in die Sachen hineinbringen, und die Sachen nicht abstrakt bringen.

Rudolf Steiner: Was der verehrte Vorredner gesagt hat, erfordert ja von meiner Seite aus nicht ein weiteres Eingehen, denn das war ja nur der Hinweis auf einen besonderen Punkt, und zwar in einem Sinne, mit dem ich durchaus einverstanden sein kann.

Selbstverständlich wird gerade derjenige, der im Sinne der von mir hier gemeinten Geisteswissenschaft spricht, nicht der Ansicht sein, daß man dasjenige, was in der neueren Zeit hervorgetreten ist als Naturwissenschaft, als Philosophie, oder - ich bin vollständig einverstanden mit dem, was Herr Wachter gesagt hat

- auch in bezug auf die Künste, daß man das wegzuschmeißen habe aus dem Grunde, weil es in der Tat zu jenem Abwege geführt hat, von dem Herr Wachter gesprochen hat. Aber das soll gerade das Wesen der hier gemeinten Geisteswissenschaft sein, daß alle diese,

durch gewisse naturwissenschaftlich notwendigen Voraussetzungen des Lebens der letzten Jahrhunderte einseitig gewordenen menschlichen Betätigungen ihre Einseitigkeit aufgeben und in eine allgemeine Strömung des umfassenden Lebens einmünden.

Sie werden ja, wenn Sie verfolgen, wie ich nicht nur geisteswissenschaftliche Bücher geschrieben habe, sondern zum Beispiel den Werdegang der Philosophie in meinem Buch «Die Rätsel der Philosophie» beschrieben habe, wie ich versucht habe, das Wesen der Künste zu deuten, und was ich versuche jetzt in Dornach draußen in dem Bau, der als Goetheanum, als Hochschule für Geisteswissenschaft, auch in bezug auf seine äußere Ausgestaltung ein

#SE297-149

Repräsentant der hier gemeinten Geisteswissenschaft sein soll -wenn Sie das verfolgen, werden Sie nicht von mir voraussetzen, daß ich irgendwie gegen dasjenige bin, was in Naturwissenschaft, in Philosophie, in den Künsten in der neueren Zeit hervorgetreten ist, sofern man es in seinen berechtigten Grenzen auftreten lassen will. Ja, ich möchte sagen, mir erscheint sogar die Einseitigkeit, die auf diesen Gebieten zutage getreten ist, wie etwas Notwendiges. Das Leben entwickelt sich in Gegensätzen. Und so können wir, wenn wir Geschichte innerlich betrachten, sehen, wie immer solche Perioden, in denen gewisse Betätigungen einseitige werden, abwechseln mit denjenigen Perioden, in denen diese Betätigungen wiederum einmünden in eine gewisse universelle, dem Leben entsprechende, dem Leben gerecht werdende Betätigung.

Also gerade das Fruchtbarmachen naturwissenschaftlicher Anschauungen, das Fruchtbarmachen philosophischer Erwägungen und das Fruchtbarmachen dessen, was in den neueren Kunst-richtungen liegt, das ist dasjenige, was in der Geisteswissenschaft besonders zur Geltung kommen soll.

Nehmen wir zum Beispiel - um etwas, was im Vortrage weniger berührt werden konnte, herauszugreifen - manche neuere Kunst-richtungen. Gewiß, man kann über solche neueren Kunstrichtungen leicht spotten. Aber so unvollkommen gewisse Dinge, wie zum Beispiel die, die man heute expressionistische Kunstprodukte nennt, vor unsere Seele treten, so muß man doch sagen: sie sind im Grunde genommen nur die Antwort, nur die noch sehr anfänglichen, manchmal täppischen Versuche, zu etwas zu kommen, das dem Leben wirklich gerecht wird. Wir sind in dem letzten Jahrhundert in eine Art Intellektualität verfallen. Die Intellektualität ist unfruchtbar. Und im sozialen Leben und auch in der Kunst - was ist die Folge gewesen? Die notwendige Folge ist gewesen, daß, weil man sich doch hat künstlerisch betätigen wollen, man in den Naturalismus, in die bloße Nachahmung der Natur verfallen ist.

Ja, die bloße Nachahmung der Natur im absoluten Sinne kann niemals Kunst sein, weil, wenn jemand noch so stark nachahmt, was er äußerlich in der Natur sieht, er doch die Natur nie erreichen

#SE297-150

wird. Es wird, wenn man einen Sinn dafür hat, einem die Natur immer noch besser gefallen, als dasjenige, was die Natur nachahmt.

Und es ist nun wirklich der Ausdruck - erlauben Sie, daß ich diese triviale Sache anführe - eines empörend schlechten Geschmacks, wenn einem Leute einen Apfel vorführen - ja, es kommt vor, ich habe es schon erlebt - und wenn er ihnen nun besonders in die Augen sticht, schön glänzt und so weiter, daß sie sagen: wie aus Wachs gemacht! Man kann sich nicht etwas empörend Täppischeres denken, als wenn jemand dasjenige, was ihm aus der Natur entgegentritt, mit irgendeinem Kunstprodukte, und sei es einem noch so guten Kunstprodukt vergleicht! Also schon aus dem Grunde, weil die wirkliche Natur doch nicht erreicht werden kann in der Kunst, muß der absolute Naturalismus abgewiesen werden.

Etwas ganz anderes ist es, wenn in expressionistischer Weise verkörpert werden will, was der Mensch über das bloße Naturgemäße hinaus erlebt, und sei es auch zunächst nur ungeschickt verkörpert. Aber um zu erkennen, wie ungeschickte Keime weder überschätzt werden sollen noch auch unterschätzt werden sollen, muß man in der Tat einen offenen Sinn haben für dasjenige, was man heute durch ein Schlagwort vielfach ausdrückt, was aber doch namentlich mit Bezug auf das menschliche Leben nicht richtig verstanden wird.

Es mag Ihnen wieder paradox klingen: ich gehöre gewiß zu denjenigen, die Raffael auf das Allerhöchste bewundern. Aber ich möchte behaupten aus meiner Weltauffassung heraus: Heute hat nur der ein Recht, Raffael wirklich zu bewundern, der davon überzeugt ist, daß, wenn heute einer so malen würde wie Raffael, genauso malen würde, wie Raffael gemalt hat, das unzeitgemäß und unmöglich sein würde. Es würde keine Kunst sein, zu der wir uns heute als zeitgenössische Kunst bekennen könnten. Es mag paradox klingen. Aber was im Laufe der Menschheitsentwicklung erscheint, gehört zu der betreffenden Phase der Menschheitsentwicklung hinzu. Man muß es mit der Entwicklung wirklich ernst meinen. Und so ist dasjenige, was sich namentlich seit der Mitte des 15. Jahrhunderts an Naturwissenschaft, Philosophie, an Künsten entwickelt

#SE297-151

hat, es ist als, ich möchte sagen Erziehungsimpuls der sich entwickelnden Menschheit vollberechtigt gewesen, aber es ist heute in einem Stadium angelangt, in dem der andere Pol angestrebt werden muß. Wir mußten als Menschheit eine Weile durch die einseitige Naturwissenschaft gehen, damit wir, indem wir die Gedanken dieser Naturwissenschaft aufnehmen, in uns zu der Seelenstimmung kommen, die gerade dadurch hervorgerufen wird, daß man die Ohnmacht dieser bloßen naturwissenschaftlichen Gedanken bemerkt.

Diese Ohnmacht, die ruft im lebendigen Seelenleben die Gegenkraft hervor: die Gegenkraft nach Geisteserkenntnis, nach Geistesanschauung.

Wenn man es mit dem Lessingschen Gedanken ernst nimmt, daß die Geschichte eine Erziehung des Menschengeschlechtes ist, dann kommt man gerade mit solchen Dingen am besten zurecht. Und so möchte ich in einem Schlußworte darauf hinweisen, daß man ja in der Tat heute noch bestimmte Gebiete hat, in denen es einem die Vorurteile des Menschen gestatten, wirklich dasjenige, was Geisteswissenschaft bietet, überzuführen in unmittelbares Sozial-Pädagogisches, das heißt überhaupt in äußere Wirklichkeitsanschauung.

Uns ist es möglich geworden, in dem Dornacher Bau äußerlich künstlerisch zur Anschauung zu bringen, in Formen auszudrücken, was uns innerlich belebt. Und es konnte - ich darf das ja wohl hier erwähnen - in der allerletzten Zeit wirklich der Versuch auf pädagogischem Gebiete gemacht werden, eine Schule zu begründen. In Stuttgart hat sich unser Freund Emil Molt gefunden, der - auch darüber haben sich die Leute ja in Hohn ergossen - an ein modernes Industrieunternehmen, an die Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart, die Begründung der Waldorfschule angegliedert, angeknüpft hat, eine Einheitsvolksschule, die nun ganz auf dasjenige aufgebaut sein soll, was für die pädagogische Entwicklung aus der Erfassung der Geistesanschauung, wie sie hier gemeint ist, erfolgen kann. Und ich muß sagen, es gehört zu dem Schönsten, was ich mir als Aufgabe setzen durfte, daß ich den pädagogischen Kurs für die Lehrerschaft dieser Waldorfschule halten konnte. In diesem

#SE297-152

Kurs konnte eine Pädagogik begründet werden, die nun auch wirklich seit dem 7. September, seitdem diese Schule begründet ist, von diesen Menschen unmittelbar im Schulleben angewendet wird, eine Pädagogik, die nicht dazu da sein will, Normen zu verwirklichen, von denen man sich vorstellt, daß sie den Menschen dressieren sollen, sondern eine Pädagogik, die aus einer wirklichen Erkenntnis des ganzen Menschen, das heißt des leiblichen, seelischen und geistigen Menschen, hervorgegangen ist, so daß es der Lehrer auf der anderen Seite tatsächlich schwerer hat als mit einer bloßen Normpädagogik.

Wer einer Normpädagogik anhängt, Programme prägt, die gewisse Erziehungsgrundsätze geben, nun, der weiß, wie man unterrichtet. Derjenige aber, der aus dem unmittelbaren Leben heraus unterrichten soll, der kann, ich möchte sagen nur die Impulse bekommen, um zu beobachten, was sich von Jahr zu Jahr, von Woche zu Woche, von Monat zu Monat in dem werdenden Menschen wirklich ergibt. Da muß man fortwährend, wenn es auch eine noch so große Klasse wäre, in lebendigem Verkehre sein, da muß man Verständnis dafür haben, was es heißt, nicht aus dem Gedächtnis heraus eine eingelernte Pädagogik zu üben, sondern in jedem Momente dem lebendigen Menschen gegenüber die individuelle Methode neu zu erfinden, die man gerade diesem lebendigen Menschen gegenüber anzuwenden hat.

Dasjenige, was im Leben wirken soll, darf nicht auf dem Gedächtnis, nicht auf der Gewohnheit beruhen. Was uns ins Gedächtnis eingeht und was wir gedächtnismäßig üben in unserer menschlichen Betätigung, was wir aus der Gewohnheit heraus üben, das wird unter allen Umständen zu etwas wie einer strohernen Schablone. Dasjenige, was aus dem Geistesleben hervorgeht, das kann niemals zu einer strohernen Schablone werden!

Es hat Zeiten gegeben, gibt es bestimmt noch, in denen ich dasselbe Thema Woche für Woche hindurch vorgetragen habe. Ich glaube nicht, daß man mir nachsagen kann, daß ich einen einzigen Vortrag zweimal gehalten habe, daß ich jemals über dasselbe Thema zweimal hintereinander genau gleich gesprochen habe, weil es

#SE297-153

sich, wenn es sich um das Sprechen aus dem Geiste heraus handelt, um das unmittelbar augenblickliche Produzieren handelt, weil es gar nicht möglich ist, dasjenige, was aus dem Geiste heraus produziert wird, im gewöhnlichen Sinne dem Gedächtnismäßigen anzuvertrauen, weil das in unmittelbarem Leben sich fortwährend entwickeln muß. Wer aus dem Geist heraus wirkt, dem ist das bloße gedächtnismäßige Aufbewahren irgendeines geistigen Wissens ungefähr so, wie wenn einer sagen würde: Ich esse heute nicht, denn ich habe ja vorgestern gegessen. Warum soll ich heute wieder essen? Mein Leib wird sich schon auf Grund dessen aufbauen, was ich vorgestern gegessen habe. - Ja, unser physischer Organismus ist in der fortwährenden Lage, daß er sich immer erneuert. Dem muß auch der Geist Rechnung tragen. In diesem lebendigen Leben muß auch der Geist drinnenstehen. Der wirkliche Geist muß jederzeit ein Schaffendes sein. So muß auch eine vom Geiste getragene Pädagogik eine fortwährend schaffende Kunst sein.

Nicht eher wird Segen namentlich in das Volksschulwesen hineinkommen, aber auch in das andere Schulwesen Heil hineinkommen, bis die Pädagogik eine fortwährend lebendig schaffende Kunst wird, die von wirklicher Liebe und von jenen Imponderabilien getragen wird, von denen ich heute morgen gesprochen habe.

Und so könnten wir auf allen Gebieten sehen, wenn wir die Zeit dazu hätten, wie notwendig es ist angesichts der unbewußten und unterbewußten Forderungen der Menschheit in der heutigen Gegenwart -, und in der nächsten Zukunft wird es noch notwendiger sein aus demjenigen, was man zu einem bequemen ProgrammWirken im Geiste machen möchte, überzugehen zu einem wirklichen, produktiven Erleben des Geistigen.

Das wird weniger bequem zu erlangen sein als manches, was man heute Geistesleben nennt. Aber das wird eine sozial-pädagogische Kraft sein, wie wir sie brauchen.

Und wenn es auf der einen Seite auch wahr ist, daß heute die Menschheit, nachdem sie sich so lange Jahre naturwissenschaftlicher Denkweise hingegeben hat, direkt aus ihren innersten Seelen-bedürfnissen heraus verlangt nach einer unmittelbaren Geisterkenntnis,

#SE297-154

so ist es auf der anderen Seite wahr, daß die sozialen Forderungen nach einer geistigen Vertiefung schreien und daß, was den Gegenstand meines heutigen Themas bildete - «Geisteswissenschaft als sozial-pädagogische Kraft» -, nicht etwas ist, was in einer willkürlichen Weise als Vortragsthema gedacht ist, sondern was abgelautet ist dem, was die menschliche Entwicklung eigentlich aus der Gegenwart heraus sagt.

Aber man muß sich dazu auch erst heranerziehen und heranbändigen. Ich möchte da zum Schlusse doch noch auf etwas hinweisen, was der Gegenwart ganz besonders notwendig ist, weil heute jeder meint, aus den subjektivistischen Willensmeinungen heraus könne irgendein fruchtbares philosophisches Leben entstehen; ich möchte an einem Beispiele hinweisen auf die Art und Weise, wie heute Fragen erfaßt werden müssen.

In einer süddeutschen Stadt - heute ist sie keine deutsche Stadt mehr - habe ich vor vielen Jahren einen Vortrag gehalten, in dem ich gesprochen habe über die «Weisheitslehren des Christentums». Da waren auch zwei Geistliche drinnen im Vortrag. Weil gerade in jenem Vortrage nichts vorgekommen ist, wogegen sie sich inhaltlich wenden konnten, so traten sie nach dem Vortrag an mich heran und sagten: Gegen den Inhalt desjenigen, was Sie heute gesagt haben, haben wir gar nichts einzuwenden; aber daß Sie für Leute sprechen, die sich in diese Vorstellungsart hineinfinden, aus der heraus Sie sprachen, während wir für alle Menschen sprechen, das hätten wir doch zu der Sache zu sagen. - So sagten sie. - Ich sprach sie natürlich mit dem ihnen gebührenden Titel an. Artig muß man immer sein. Ich sagte: Sehen Sie, daß Sie glauben, Hochwürden, Sie sprechen für alle Menschen, das finde ich natürlich und selbstverständlich, denn das liegt subjektiv nahe. Aber ob Sie glauben, ich spreche [nicht] für alle Menschen, das entscheidet gar nichts, insbesondere in der Gegenwart nicht, wo so sehr das einzelne Menschenleben drinnensteht in der sozialen Gesamtheit. Heute müssen wir lernen, uns unsere Aufgaben nicht durch unsere subjektive Willkür stellen zu lassen, sondern sie individuell aus der Objektivität und den objektiven Tatsachen zu entwickeln. Und da

#SE297-155

frage ich Sie, Hochwürden, wenn Sie nun auch meinen, für alle Menschen zu sprechen, beobachten Sie die Tatsache: Gehen alle Menschen noch zu Ihnen in die Predigt? - Da konnten sie nicht «Ja» sagen! - Ja, sehen Sie, so sprechen die Tatsachen! Ich sagte ihnen, daß das nicht richtig ist, denn: für diejenigen, die nicht zu Ihnen in die Predigt gehen, für die spreche ich, für die, die heute nicht mehr zu Ihnen in die Predigt gehen. - Das ist dasjenige, was heute die Tatsachen lehren.

Nicht nur auf einen Einwand hin lehren einen die Dinge, sondern man muß die Tatsachen sehen, wie sie den Einwand machen. Das ist ganz natürlich, daß man sich einbildet, man spreche für alle Menschen. Es handelt sich aber heute darum, daß - während noch aus dem Bewußtsein heraus die große Mehrzahl der Menschen dem widerstrebt, was gemeint ist mit eigentlichen geisteswissenschaftlichen Impulsen - man doch weiß, daß im Unterbewußten sich ankündigt, was wie ein Schrei wirkt auf den, der die Ankündigung verstehen kann: O machet dasjenige, was sich vereinzelt hat nach Philosophie, Naturwissenschaft, nach den Künsten, nach der Religion, nach anderen Kulturzweigen, namentlich nach dem Sozialen, machet das wiederum zu einem Ganzen!

Aber ein Ganzes kann es nur werden, wenn wir es seinem Geiste nach verfolgen. Dann erst spricht uns aus allen Dingen nicht eine abstrakte, sondern eine konkrete Einheit an von dem wirklichen Geist, den wir in allen einzelnen Erscheinungen finden, wirklicher Geist, der eins ist in allem. Aber weil das Einheitliche ein konkretes Lebendiges ist, kann es nicht erfaßt werden, wenn wir es bloß mit abstrakten Begriffen, mit einer Ideologie umspannen wollen. Wir müssen uns entschließen, den lebendigen Geist zu suchen. Den können wir nur suchen, wenn wir mit einer gewissen intellektuellen Bescheidenheit die Brücke finden zwischen den im menschlichen Inneren schlummernden Kräften, die geistiger Art sind, und dem Geiste, der in der Natur, der im Menschenleben, der im ganzen übrigen Kosmos außer uns lebt. Deshalb möchte ich auch in unserem Schlußwort noch einmal betonen: Dem muß Rechnung getragen werden, daß heute in den Tiefen der Menschenseele die

#SE297-156

Sehnsucht lebt, den Geist im Menschen mit dem Geist der Welt zu verbinden. Und in diesem Bündnisse zwischen Menscheng Geist und Weltengeist wird die Lösung von vielem liegen. was die Menschheit heute als brennendes Rätsel empfindet.

Ich will nicht etwa den Glauben erwecken, daß man jedes Rätsel lösen kann. Aber die Menschheit ist auf dem Wege, Rätsel, die ihr immer aufgegeben werden, teilweise zu lösen. Und gerade in diesem Teilweise-Lösen liegt der wahre Menschheitsfortschritt, indem man erkennt, wie Geist in allen Dingen lebt, wie dieser Geist uns leuchten kann, wenn wir den Geist in uns selbst erwecken. In dieser Erkenntnis leben die größten, leben auch die bedeutsamsten sozialen Aufgaben der Gegenwart, und es wird heilsam sein, wenn die Erkenntnis davon sich in immer weitere und weitere Kreise verbreitet.

GEISTESWISSENSCHAFT UND PÄDAGOGIK

Basel, 27. November 1919

#TX

Ich rechne es mir zur besonderen Ehre an, in Ihrer Mitte über die Beziehungen jener geisteswissenschaftlichen Weltanschauung, der ich mein Wirken gewidmet habe, zu dem pädagogischen Wirken, dem ja Ihre Tätigkeit gewidmet ist, sprechen zu können. Ich darf nur vielleicht einleitend zwei Bemerkungen vorausschicken: Das Erste ist, daß dasjenige, was ich die Absicht habe, zu Ihnen zu sprechen, ja selbstverständlich in scheinbar theoretische Worte und Fügungen gekleidet sein muß, da man, um Anschauungen auseinanderzusetzen, eben Worte braucht. Ich bemerke aber ausdrücklich, daß es nicht theoretisch gemeint ist. Denn ich würde gerade über das heutige Thema nicht sprechen, wenn nicht immer und immer ein Teil meiner Tätigkeit auch praktisch gerade dem pädagogischen Wirken und der pädagogischen Menschheitskultur zugewendet gewesen wäre, so daß dasjenige, was ich vorbringen möchte, durchaus also so gemeint ist, daß es unmittelbar aus der Praxis heraus auch gedacht ist.

Das Zweite, was ich einleitend vorausschicken möchte, ist, daß ja die hier vertretene Geisteswissenschaft selbst noch etwas in der Gegenwart außerordentlich Angefochtenes ist und daß ich daher durchaus begreiflich finde - gerade weil ich diese Geisteswissenschaft vertrete, finde ich es begreiflich -, wenn gegenüber dem einen oder dem anderen heute noch vieles, vieles eingewendet wird, aus dem Grunde, weil die Methode, die in dieser Geisteswissenschaft angewendet wird, den heutigen Anschauungen vielfach noch ungewohnt ist. Aber vielleicht wird gerade die Art und Weise, wie versucht werden kann, diese Geisteswissenschaft zu einer wirklichen Lebenskraft zu machen, wie versucht werden kann, in einem so bedeutsam praktischen Gebiet wie dem pädagogischen diese Geisteswissenschaft einzuführen, gerade dazu beitragen können, auch dieser Geisteswissenschaft selbst näherzukommen.

#SE297-158

Welches Gebiet der Kultur könnte man denn eigentlich anführen, das der pädagogischen Wirksamkeit, den pädagogischen Interessen ferne stünde! Demjenigen, der als Pädagoge zu wirken hat, wird der Mensch anvertraut in einem Lebensalter, in dem er sich noch zu allem möglichen in der Welt entwickeln kann. Und nur aus dem allerwärmsten Anteil an der Gesamtkultur der Menschheit kann der Erzieher, kann der Unterrichtende in den zu Erziehenden, in den zu Unterrichtenden das hineingießen, was in ihn hin-eingegossen werden soll. Wenn wir heute insbesondere das ganz spezielle Thema Geisteswissenschaft und Pädagogik besprechen, so geschieht es von mir aus aus dem Grunde, weil Geisteswissenschaft heute gerade ein geistiges Kulturelement werden soll, welches die in den letzten Jahrhunderten, insbesondere im 19. Jahrhundert, auseinandergetriebenen einzelnen geistigen Menschheitsinteressen wiederum zusammenfassen soll. Durch Geisteswissenschaft ist man in der Lage, dasjenige, was sich spezialisiert hat, wiederum durch eine konkrete Weltanschauung zusammenzufassen, ohne daß man nötig hat, gegenüber den Anforderungen des Spezialistentums zu erlahmen. Und es gibt heute einen ganz besonderen Grund, nachzudenken über die Beziehungen der hier gemeinten Geisteswissenschaft zur Pädagogik. Es ist der, daß ja auch die Pädagogik teilgenommen hat an der Beeinflussung allen menschlichen Denkens und aller menschlichen Tätigkeit durch die von so großen Triumphen begleitete neuere Naturwissenschaft.

Mehr als der Einzelne weiß oder sich zum Bewußtsein bringt, hat naturwissenschaftliche Vorstellungsart, hat dasjenige, was gerade in der Naturwissenschaft zu so glorreichen Ergebnissen als Methode geführt hat, Einfluß gewonnen auf all unser Tun, namentlich auch auf dasjenige Tun, das wir als pädagogische Kunst bezeichnen. Und da möchte ich doch, weil ich selbstverständlich nicht die Grundlagen der Geisteswissenschaft als solcher hier entwickeln kann, auf eines hinweisen: ich möchte vergleichsweise auf die besondere Stellung der naturwissenschaftlichen Methode zum Leben hinweisen.

Bedenken Sie, wodurch zum Beispiel das menschliche Auge dieser Wunderapparat ist, durch den wir in einem bestimmten Sinnesgebiete

#SE297-159

die Außenwelt sehen. Es ist das Auge dadurch diese Wundereinrichtung, daß es ganz und gar konstruiert ist, die Umwelt zu sehen und immer - ich rede vergleichsweise - sich selbst bei diesem Sehen zu vergessen. Wir müssen, ich möchte sagen den Standpunkt der Beobachtung vollständig umkehren - wir können das ja mit der äußeren Naturwissenschaft nur annähernd -, wenn wir dieses unser Werkzeug des äußeren Sinnen-Sehens wirklich durchforschen wollen. Im Sehen selbst können wir nicht zu gleicher Zeit zurückschauen auf die Wesenheit unseres Auges. Dieses Bild können wir anwenden auf die naturwissenschaftliche Methode gegenüber dem Leben. Gerade indem der Mensch in der neueren Zeit sorgfältig und gewissenhaft ausgebildet hat die naturwissenschaftliche Methode, so daß sie in den verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebieten und dergleichen ein objektives Bild der Außenwelt treu wiedergibt, hat er die zugrundeliegende Seelenverfassung so geformt, daß im naturwissenschaftlichen Anschauen der Welt vergessen wird das menschliche Selbst, vergessen wird alles dasjenige, was unmittelbar zusammenhängt mit dem menschlichen Leben. Und so ist es gekommen, daß, je mehr wir uns naturwissenschaftlich entwickelt haben, wir mit den naturwissenschaftlichen Methoden um so weniger hinblicken konnten zugleich auf dasjenige, was das eigentlich Menschliche ist.

Geisteswissenschaft möchte nun hinzufügen zur Naturwissenschaft - ganz aus dem Geist naturwissenschaftlicher Erkenntnis heraus, aber eben aus diesem Geist naturwissenschaftlicher Erkenntnis über die Naturwissenschaft hinausgehend - jene Umkehrung der Beobachtung, die nun wiederum zurück zum Menschen gewendet wird. Das kann nur geschehen, indem man jene Vorgänge des Seelenlebens, die ich beschrieben habe in meinem Buch «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», die ich kürzer angedeutet habe im zweiten Teil meiner «Geheimwissenschaft», indem man jene Vorgänge vom menschlichen Seelenleben wirklich durchmachen läßt. Es sind das Vorgänge, welche dieses menschliche Seelenleben wirklich hinaustragen über dasjenige, in dem es sich befindet im gewöhnlichen Leben und in dem es sich befindet auch innerhalb der naturwissenschaftlichen Welt.

#SE297-160

Um sich wirklich hineinzufinden in eine solche Anschauungsweise, muß man dasjenige haben, was ich «intellektuelle Bescheidenheit» nennen möchte. Ich habe neulich auch hier in einem öffentlichen Vortrage ein Bild gebraucht für dasjenige, was notwendig ist: Betrachten wir ein fünfjähriges Kind. Geben wir einem fünfjährigen Kind in die Hand einen Band mit Goethes lyrischen Gedichten. Dieser Band von Goethes lyrischen Gedichten enthält eine ganze Welt. Das Kind wird den Band in die Hand nehmen, irgend etwas damit hantieren, aber es wird nichts davon wahrnehmen, was eigentlich aus diesem Band zu dem Menschen sprechen wird. Das Kind aber kann entwickelt werden, die seelischen Kräfte schlummern in ihm, daß es in zehn, zwölf Jahren wirklich aus dem Band dasjenige

herausholen kann, was in diesem Bande drinnen ist. Diese Gesinnung brauchen wir, wenn wir uns hineinfinden wollen in die hier gemeinte Geisteswissenschaft. Wir müssen uns sagen können: Dasjenige, was eine noch so sorgfältige Ausbildung unseres Intellektes, unserer Beobachtungs- und Experimentiermethode ist, das bringt den Menschen bis zu einer gewissen Stufe. Von der ab kann er seine Entwicklung selbst in die Hand nehmen; von der Stufe ab kann er vorher schlummernde Kräfte entwickeln. Dann wird er gewahr, daß er vorher sowohl der äußeren Natur, ihrer geistig-seelischen Wesenheit nach, wie namentlich dem Menschen-wesen selbst gegenübergestanden hat, wie das fünfjährige Kind dem lyrischen Gedichtband Goethes gegenübersteht. Der Entschluß zu dieser intellektuellen Bescheidenheit ist dasjenige, wovon im wesentlichen, prinzipiellen alles abhängt, wie man sich hineinfinden kann in das, was hier als Geisteswissenschaft gemeint ist.

Denn dadurch, daß man durch Anwendung besonderer Denk-, Empfindungs- und Willensmethoden, die hinzielen auf eine Verselbständigung des Denkens, auf eine Zucht des Willens dadurch, daß man Willenskultur und Denkkultur immer unabhängiger und unabhängiger macht von den körperlichen Werkzeugen, dadurch gelangt man zur Fähigkeit, gewissermaßen sich wirklich zu beobachten, den Menschen selbst zu beobachten. Kann man aber den Menschen beobachten, dann kann man auch das, was für die Beobachtung

#SE297-161

so außerordentlich wichtig ist, den werdenden Menschen beobachten. Heute wird ja gewiß auch viel vom Geist gesprochen, von selbständigem Denken gesprochen; allein in diese Sprache kann die hier gemeinte Geisteswissenschaft nicht einstimmen aus dem Grunde, weil sie eben die geistigen Methoden innerlich entwickelt, um das konkrete Geistige zu ergreifen und zu erfassen, nicht den Geist, von dem man nebulos so im allgemeinen als den Dingen und der menschlichen Wesenheit selbst zugrundeliegend redet. Die hier gemeinte Geisteswissenschaft muß in Einzelheiten auf das Wesen des Menschen eingehen.

Heute wollen wir von dem Wesen des werdenden Menschen sprechen. Man redet ja gewiß, ich möchte sagen ganz abstrakt von der menschlichen Individualität und ihrer Entwicklung; und man ist mit Recht sich bewußt, daß namentlich der Erzieher Rechnung zu tragen hat der Entwicklung dieser menschlichen Individualität. Allein, ich möchte aufmerksam darauf machen, daß einsichtige Pädagogen sich durchaus klar darüber waren, wie wenig die naturwissenschaftliche Erziehung der neueren Menschheit in der Lage ist, auf die wirklich gesetzmäßigen Entwicklungsstadien des werdenden Menschen hinzuweisen. Zwei Beispiele möchte ich anführen. Der im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts öfter genannte Wiener Pädagoge Theodor Vogt hat aus seiner dazumal reformiert vertretenen Herbartischen Anschauung heraus gesagt, wir seien heute in der Geschichtswissenschaft, in der Auffassung des geschichtlichen Lebens der Menschheit durchaus nicht so weit, einzusehen, wie sich die Menschheit selbst entwickle, um aus der Anschauung der sich entwickelnden Menschheit etwa ebenso ableiten zu können Anschauungen des sich entwickelnden Kindes, wie zum Beispiel der Naturforscher aus der Entwicklung der Arten ableite die embryonale Entwicklung des einzelnen menschlichen Individuums. Diese Anschauung hat dann der Jenenser Pädagoge Rein wiederholt. Sie gipfelt eben darinnen, anzuerkennen, daß wir heute eigentlich keine geisteswissenschaftliche Methoden haben, die wirklich hinweisen könnten auf dasjenige, was der Entwicklung des Menschen zugrundeliegt. Erst die Erweckung solcher Fähigkeiten,

#SE297-162

wie die sind, von denen ich andeutungsweise jetzt gesprochen habe und über deren Entwicklung Sie in meinen Büchern Näheres nachlesen können, befähigt auch wirklich, heranzukommen an jenes Rätsel, das uns so wunderbar entgegentritt, wenn wir beobachten, wie von der Geburt an ein Inneres aus dem Menschen sich herausarbeitet in jede Geste hinein, insbesondere dann auch durch die Sprache sich herausarbeitet, insbesondere auch durch die Verhältnisse hindurch, in die der Mensch eingeht zu seiner Umgebung und so weiter. Gewöhnlich beobachtet man heute viel zu sehr äußerlich physiologisch und biologisch die einzelnen menschlichen Lebensarten. Man macht sich nicht ein Bild des ganzen Menschen, in dem Leibliches, Seelisches, Geistiges durcheinander wirken. Beim Kinde, wenn man es sachgemäß erziehen und unterrichten will, muß man sich ein solches Bild machen.

Nun, wer gestärkt durch die geisteswissenschaftlichen Methoden das sich entwickelnde Kind beobachtet, findet ungefähr in dem Zeitabschnitt, in dem der Zahnwechsel eintritt, so um das sechste, siebente Lebensjahr, einen bedeutsamen Einschnitt in der kindlichen Entwicklung. Man hat ein Sprichwort, das oftmals angeführt wird: Die Natur macht keine Sprünge. - Das ist bis zu einem gewissen Grade durchaus richtig; aber alle solche Anschauungen sind im Grunde genommen einseitig. Ihre Richtigkeit kann man nur durchschauen, wenn man sie in ihrer Einseitigkeit erkennt. Die Natur macht nämlich fortwährend Sprünge. Denken Sie nur an eine wachsende Pflanze, um das Beispiel anzuführen. Gut, man kann das Sprichwort anwenden, die Natur mache keine Sprünge. Aber im Sinne der Goetheschen Metamorphosenlehre müßten wir sagen: Trotzdem das grüne Pflanzenblatt dasselbe ist wie das farbige Blumenblatt - es macht die Natur einen Sprung von dem Kelchblatt zum farbigen Blütenblatt, von dem farbigen Blumenblatt zu den Staubgefäßen wiederum einen Sprung und zum Fruchtknoten wiederum einen besonderen Sprung. Wir kommen nicht zurecht im Leben, wenn wir abstrakt anwenden solch eine Anschauung, die Natur oder das Leben überhaupt mache keine Sprünge. Und so ist es insbesondere im Menschen. Es fließt das

#SE297-163

Menschenleben ohne Sprung dahin; aber in dem eben gemeinten Sinne liegen überall solche Sprünge.

Und ein bedeutsamer Einschnitt ist um das sechste, siebente Lebensjahr dasjenige, was da so durchgreifend eintritt in die menschliche Organisation, wovon sich die heutige Physiologie noch nicht eine rechte Vorstellung macht. Es geht etwas vor [im Physischen], aber auch im Seelisch-Geistigen des Menschen. Bis zu diesem Zeitabschnitte ist der Mensch im wesentlichen ein nachahmendes Wesen. Seine Seelen- und Leibesverfassung ist eine solche, daß er sich ganz und gar hingibt an die Umgebung, daß er sich einfühlt in die Umgebung, daß er aus dem Zentrum seines Willens heraus so sich entwickelt, daß eigentlich die Kraftlinien und Kraftstrahlen seines Willens genau nachgeformt werden demjenigen, was in der Umgebung vorgeht. Und wichtiger als alles andere, was wir durch Wortermahnung, Belehrung in diesem Lebensalter an das Kind heranbringen, ist die Art und Weise, wie wir uns in der Umgebung des Kindes selbst verhalten. Und da im Leben die Imponderabilien viel stärker wirken als dasjenige, was äußerlich klar beobachtet werden kann, so muß gesagt werden, daß es nicht nur auf das ankommt, was im äußerlichen Verhalten des Menschen liegt, wenn das Kind es nachahmt. In jedem Sprachklang, in jeder Geste, die wir als Erziehende anschlagen, die wir in diesem Lebensabschnitt in der Umgebung des Kindes tun, liegt etwas, dem sich das Kind anpaßt. Wir sind als Menschen viel mehr, als wir es wissen, der äußerliche Abdruck unserer Gedanken. Wie wir eine Hand bewegen, wirachten im Leben wenig darauf; aber wie wir die Hand bewegen, ist der getreuliche Abdruck der ganzen Art unserer Seelenverfassung, der ganzen Art, wie wir innerlich gestimmt sind. Und während wir mit dem entwickelten Seelenleben des Erwachsenen den Zusammenhang, den wir zwischen unserem Ausschreiten mit den Beinen, zwischen den Gesten unserer Hände, zwischen unseren Mienen und dem, was als Willens- und Empfindungsimpuls in unserer Seele ruht, wenig beachten, richtet sich das Kind in diese Imponderabilien des Lebens hinein. Es ist keine Übertreibung, wenn wir sagen: Derjenige, der in der Umgebung des Kindes, insofern dieses

#SE297-164

vor dem siebenten Jahr steht, sich innerlichst bestrebt, ein guter Mensch zu sein, ein tüchtiger Mensch zu sein, der sich gewissenhaft den Vorsatz bildet, selbst in seinem Gedanken- und Empfindungsleben dem Kinde gegenüber sich nichts zu vergeben, auch in dem Unausgesprochenen nicht, der wirkt durch die Lebensimponderabilien in der allerstärksten Weise auf das Kind.

In dieser Beziehung ist noch vieles zu beachten, was - wenn ich mich so ausdrücken darf - eigentlich zwischen den Zeilen des Lebens liegt. Indem wir uns allmählich in ein mehr materialistisches Leben, besonders in bezug auf die Intimitäten des Daseins, hineingesponnen haben, sind wir gewohnt worden, solche Dinge gering zu achten. Erst wenn solche Dinge wiederum geschätzt werden, wird ein gewisser Impuls in die Pädagogik hineinkommen, welchen diese Pädagogik durchaus braucht, insbesondere in einem Zeitalter, das sich ein soziales, ein sozialdenkendes Zeitalter nennen will

Man kann gewisse Lebenserfahrungen nicht in der richtigen Weise einschätzen, wenn man solche Beobachtungen des dem Menschen zugrundeliegenden Geistig-Seelischen nicht ins Auge faßt. Ich erzähle Ihnen durchaus Erfahrungstatsachen. Es kommt zum Beispiel ein Vater ganz verzweifelt und sagt: Ja, was soll ich machen? Mein Kind hat gestohlen! - Man kann natürlich verstehen, wie ein Vater darüber verzweifelt sein kann. Aber nun versucht man der Sache näher zu kommen. Da kann man sagen: Ja, wie war denn die ganze Sache? - Ja, das Kind hat einfach aus der Schublade Geld herausgenommen. - Was hat das Kind mit dem Gelde getan? - Es hat sogar für seine Kameraden irgend etwas gekauft, Näscherchen, hat nicht einmal aus egoistischen Gründen gestohlen. Man hat die Möglichkeit zu sagen: Ja, sieh einmal, das Kind hat nicht gestohlen, es ist gar keine Rede davon, daß das Kind gestohlen hat. Das Kind hat nur Tag für Tag gesehen, wie die Mutter an die Schublade geht, um Geld herauszunehmen, und hat das als vollberechtigt angesehen und nachgemacht. Das ist bloß heraus entstanden aus der Kraft, die die wichtigste ist in diesem Lebensalter: die Imitation, die Nachahmung. Lenkt man in diesem

#SE297-165

Sinne ein Kind richtig, weiß man seine Aufmerksamkeit in die rechte Richtung zu bringen, dann wird diese Aufmerksamkeit auf manche Maßnahmen gelenkt, die gerade in diesem Alter einen ganz bedeutenden Einfluß haben.

Durchaus bewußt müssen wir uns sein, daß Ermahnungen, Belehrungen in diesem Lebensalter noch nichts helfen, daß dasjenige allein hilft, was auf den Willen wirkt. Diese Konstitution des Menschen aber geht bis zu dem Moment, wo sich physiologisch dieser merkwürdige Schlußpunkt des Kindesalters einstellt, der darinnen liegt, daß das Verhärtungsprinzip seinen letzten Anlauf nimmt und die bleibenden Zähne herauskristallisiert aus der menschlichen Organisation. Da hineinzuschauen durch geisteswissenschaftliche Methoden, was da zugrundeliegt dem werdenden Organismus, daß dieser letzte Schlußpunkt, der Zahnwechsel eintritt, das ist außerordentlich interessant. Aber viel wichtiger ist, eben auch das zu verfolgen, was ich charakterisiert habe: die parallele gehende geistig-seelische Entwicklung, die durchaus noch von der Nachahmung ausgeht.

Nun beginnt um das siebente Jahr herum ein deutlicher Umschwung in der geistig-seelischen Verfassung des Kindes, ein Umschwung, von dem wir sagen können: es bricht in das kindliche Alter die Fähigkeit herein, auf ganz anderes zu reagieren als vorher. Vorher war das Auge bedacht, nachzusehen, das Ohr bedacht, nachzuhören. Nun fängt an das Hinhören des Kindes auf dasjenige, was von den Erwachsenen als Meinung, als Anschauung ausgeht. Es verwandelt sich der Nachahmungstrieb in die Hingabe an die Autorität. Ich weiß nun, wie unangenehm es vielen Menschen heute ist, wenn man das autoritative Prinzip geradezu zu einem wichtigen Faktor in der Pädagogik macht. Allein, man kann sich, wenn man die Tatsachen ernst und ehrlich vertreten will, nicht richten nach Programmen und Schlagworten, sondern eben einzig und allein nach der Empirie, nach den Erfahrungen. Und man muß beobachtet haben, was es bedeutet, wenn das Kind geleitet werden kann von einem Lehrer oder Erzieher oder einer Lehrerin oder Erzieherin, zu denen es hinaufschaut, so daß sie für das

#SE297-166

Kind eine selbstverständliche Autorität sind. Die Tatsache hat eine große Bedeutung im Werden des Menschen, daß dieser werdende Mensch etwas annimmt als seine Gedanken, sich hineinlebt in etwas aus dem Grund, weil der verehrte Erwachsene diesen Gedanken hat, diese Empfindung hat, weil ein Zusammenwachsen stattfindet zwischen dem werdenden Menschen und dem erwachsenen Menschen. Und man muß nur wissen, was es für das ganze spätere Lebensverhältnis des Menschen bedeutet, wenn er, ich nenne es ausdrücklich das Glück hatte, zwischen dem Umschwunge, der um das sechste, siebente Jahr herum stattfindet, und zwischen dem letzten großen Umschwunge, der zur Zeit der Geschlechtsreife im vierzehnten, fünfzehnten Jahre eintritt, sich wirklich an eine selbstverständliche Autorität hingeben zu können.

Nur handelt es sich darum, daß man nicht bei solchen Abstraktionen stehen bleibt, sondern daß man nun eingeht auf dieses ganz wichtige Lebensalter, das um das sechste, siebente Jahr herum beginnt und mit der Geschlechtsreife schließt. In diesem Lebensalter wird das Kind übernommen aus dem Elternhause, erzogen oder verzogen unter dem Prinzip der Nachahmung, wird der Schule übergeben. Das Wichtigste für das Leben soll in diesem Lebensabschnitte mit dem Kinde gemacht werden. Da ist es wohl richtig, wenn man darauf hinweist, wie nicht nur jedes Jahr, sondern, man möchte sagen jeder Monat in der Entwicklung des Kindes wirklich seiner Wesenheit nach von dem Erzieher, von dem Unterrichtenden sorgfältig erforscht werden soll, nicht nur im allgemeinen, sondern - so gut es möglich ist auch bei der Massenerziehung - in jedem einzelnen Kindesfall sorgfältig erforscht werden soll. Denn indem das Kind die Schule betritt, sehen wir so ungefähr bis zum neunten Lebensjahre - die Dinge sind alle approximativ selbstverständlich - noch die Nachwirkung des Nachahmungstriebes neben dem schon hereinbrechenden Sich-Hingeben an die Autorität. Und wenn wir das Zusammenwirken dieser beiden Grundkräfte im werdenden Menschen richtig beobachten können, dann ist das lebensvolle Ergebnis dieser Beobachtung die richtige Grundlage sowohl für die Lehrmethode wie für den Lehrplan.

#SE297-167

Diese Frage - verzeihen Sie, wenn ich diese persönliche Bemerkung mache - trat mir insbesondere in diesem Jahre entgegen, als in Stuttgart die Waldorfschule eingerichtet werden sollte. Durch das verständnisvolle Entgegenkommen unseres Freundes Emil Molt waren wir in der Lage, in Anlehnung an die Stuttgarter Firma «Waldorf-Astoria» eine Schule ins Leben zu rufen, die eine vollständige Einheits-Volksschule ist, die ganz in ihren Lehrmethoden und in der Verteilung des Lehrstoffes ein Ergebnis sein soll desjenigen, was Geisteswissenschaft für die Pädagogik sagen kann. Und mir war es vergönnt, im September dieses Jahres den SeminarKursus abzuhalten für die Lehrerschaft, die ich zusammenstellen mußte für diese Schule. Da traten alle diese Fragen in einer sehr zeitgemäßen Weise an mich heran. Und dasjenige, was ich nun zu Ihnen sprechen möchte, ist im wesentlichen so etwas wie ein Extrakt alles desjenigen, was mitgegeben wurde durch einen seminaristischen Kursus jener Lehrerschaft, die aus den Forderungen der Geisteswissenschaft und aus den sozialen Forderungen unserer Zeit heute eine wirkliche Einheits-Volksschule leiten sollte.

Es handelt sich darum, daß tatsächlich nicht nur die Lehrmethode, sondern vor allen Dingen auch der Lehrplan, die Lehrziele geschöpft werden können aus einer lebensvollen Beobachtung des werdenden Menschen. Wenn wir diesen werdenden Menschen ins Auge fassen, werden wir finden, daß noch vieles nach dem sechsten, siebenten Jahr in dem Kinde ist, das herrührt von jener besonderen Willensart, die es allein möglich macht, daß das Kind in einem solchen Grade, wie ich es geschildert habe, vorher den Nachahmungstrieb hatte. Der Wille ist es, der diesem Nachahmungstrieb zugrunde liegt, noch nicht der Intellekt. Der Intellekt entwickelt sich im Grunde genommen erst viel später aus dem Willen heraus. Jene intime Verwandtschaft, die zwischen dem einen Menschen, also dem erwachsenen Erzieher, und dem anderen Menschen, dem aufwachsenden Kinde ist, diese intime Beziehung drückt sich aus in einem Verhältnis von Wille zu Wille. Daher kommen wir an das Kind am besten heran in diesem ersten Volksschuljahre, wenn wir auf den Willen in der richtigen Weise zu wirken in der Lage sind.

#SE297-168

Aber wie wirken wir am besten auf den Willen? Auf den Willen können wir nicht wirken, wenn wir zu stark in diesem Jahre schon die äußere Anschauung, den Hinblick auf das äußere materielle Leben betonen. Es stellt sich heraus, daß wir dem Willen besonders nahe kommen, wenn wir in den ersten Jahren tatsächlich die Erziehung durchdringen lassen von einem gewissen künstlerisch-ästhetischen Elemente. Von einem gewissen künstlerisch-ästhetischen Elemente kann man aber wirklich ausgehen. Man kann zum Beispiel nicht mit jenem Beibringen des Schreibens und Lesens beginnen, bei dem eigentlich ein rechter Zusammenhang zwischen dem, was man beibringt, und den Kräften, die aus dem Seelen-zentrum des Kindes herauskommen, nicht besteht. Dasjenige, was heute unsere Lesezeichen, unsere Schriftzeichen sind, ist ja im Grunde genommen etwas sehr Abgeleitetes. Man sehe nur einmal zurück auf die Urschriften - nicht auf die primitiver Völker -, zum Beispiel auf die der hochentwickelten ägyptischen Kultur, man sehe, wie da die Schrift noch etwas war, was durchaus künstlerisch gestaltet war. Das hat sich im Laufe der Zeit allmählich abgeschliffen. Unsere Schriftzeichen sind sozusagen konventionelle Zeichen geworden. Wir können aber wiederum zurückgehen zu dem unmittelbaren, elementaren Verhältnis, das der Mensch zu dem hat, was dann das Schreiben geworden ist. Mit anderen Worten, statt den Schreibunterricht abstrakt zu treiben, können wir beginnen mit einer Art zeichnerischem Schreibunterricht, aber nicht mit einem willkürlich zeichnerischen Schreibunterricht, sondern mit einem solchen, der wirklich aus dem künstlerischen Empfinden des Menschen heraus dasjenige formt, was später umgebildet wird für das werdende Kind zu den abstrakten Schriftzeichen, aber eben formt im künstlerischen Sinne. Man beginne also, wie ich sagen möchte mit einer Art Schreib-Zeichnen oder Zeichnen-Schreiben und verbreite sich überhaupt so von diesem Schreib-Zeichnen aus, daß man wirklich Elemente der bildenden Kunst, des Malerischen, auch des Plastischen an das Kind heranbringt.

Wer ein wirklicher Psychologe ist, der weiß, daß dasjenige, was in dieser Weise an das Kind herangebracht wird, nicht bloß den

#SE297-169

Kopf erfaßt, sondern daß es den ganzen Menschen erfaßt. Dasjenige, was intellektualistische Färbung ist, dasjenige, was nur vom Verstande und namentlich von der Konvention durchdrungen ist wie die gewöhnlichen Lese-Buchstaben oder Schreib-Buchstaben, das erfaßt auch nur den Kopf. Wenn wir den Unterricht für diese Dinge in ein künstlerisches Element tauchen, dann erfassen wir den ganzen Menschen. Daher wird eine zukünftige Pädagogik versuchen, das intellektualistische Element, auch den Anschauungsunterricht, aus einem zunächst Künstlerischen herzuleiten.

Wenn wir künstlerisch an das Kind herankommen, da können wir am besten dieses Ineinanderwirken von Autoritäts-Prinzip und Nachahmungs-Prinzip berücksichtigen. Denn in dem Künstlerischen liegt etwas von der Nachahmung; in dem Künstlerischen liegt aber auch etwas, was unmittelbar von dem subjektiven Menschen zu dem subjektiven Menschen geht. Denn dasjenige, was künstlerisch wirken soll, muß durch die Subjektivität des Menschen durchgehen. Wir stehen ganz anders als Menschen mit unserer inneren Wesenheit dem Kinde gegenüber, wenn dasjenige, was wir ihm beibringen, zuerst eine künstlerische Gestalt gewinnt. Dadurch gießen wir von uns selbst substantiell etwas hinein, was als selbstverständliche Autorität erscheinen muß, was uns nicht als einen bloßen Abdruck erscheinen läßt von konventioneller Kultur und dergleichen, sondern was uns als Mensch menschlich dem Kinde nahebringt. Und unter dem Einfluß dieser künstlerischen Erziehung wird sich ganz von selbst das Hereinleben des Kindes in die selbstverständliche Autorität des Unterrichtenden und Erziehenden ergeben.

Das ist etwas, was zu gleicher Zeit darauf hinweist, daß Geist walten muß - denn man kann solchen Unterricht nur erteilen, wenn man das, was man mitzuteilen hat, von Geist durchwaltet sein läßt - in der ganzen Handhabung des Unterrichts, daß man leben muß in dem, was man zu übertragen hat. Und da komme ich auf etwas, was wiederum zu den Imponderabilien des unterrichtenden Lebens gehört. Man glaubt so leicht, daß es selbstverständlich ist, daß man sich selbst, indem man dem Kinde gegenübersteht,

#SE297-170

als der Verständige, als der Überlegene vorkommt, und das Kind als das einfältige naive Wesen sich gegenübergestellt findet. Das kann sehr bedeutsame Folgen für den Unterricht haben. Sehen Sie, ich will das konkrete Beispiel anführen, das ich in anderem Zusammenhange schon hier in meinen Vorträgen angeführt habe: Ich will dem Kind einen Begriff beibringen von der Unsterblichkeit der Menschenseele. Ich will, mich anpassend an das kindliche Gemüt, das Beispiel bringen, indem ich ein Bild gebe. Ich weise das Kind ganz anschaulich hin auf die Schmetterlings-puppe, auf den auskriechenden Schmetterling. Nun mache ich dem Kinde klar: Sieh einmal, wie in dieser Puppe unsichtbar für das äußere Auge der Schmetterling ruht, so ruht deine unsterbliche Seele in deinem Leibe. Wie der Schmetterling austritt aus der Puppe, so tritt, indem du durch die Pforte des Todes gehst, deine unsterbliche Seele aus deinem Leibe aus und erhebt sich in die Welt, die im Grunde genommen ebenso eine andere [gegenüber der gewöhnlichen] ist, als die des Schmetterlings eine andere [gegenüber der Welt der Puppe] ist.

Nun, man wird das können; gut. Mit dem Verstande denkt man sich ein solches Bild aus. Aber indem man es dem Kinde beibringt, glaubt man als «verständiger» Mensch nicht gern selbst daran. Das aber wirkt auf alles ein in der Erziehung und dem Unterricht, denn es gehört zu den Imponderabilien, daß das Kind eigentlich durch geheimnisvolle Kräfte, die vom Unterseelischen des Kindes zum Unterseelischen des Erziehers wirken, nur dasjenige annimmt, an das ich selber glaube.

Geisteswissenschaft führt einen allerdings dazu, daß man das Bild, das ich eben angeführt habe, nicht bloß als ein vom Verstande ausgeklügeltes Bild nimmt, sondern daß man einsieht: dieses Bild ist von den göttlichen Schöpferkräften in die Natur selbst hineingestellt, um die Unsterblichkeit der Seele nicht bloß zu symbolisieren in der Willkür des Menschen, sondern weil hier auf einer untergeordneten Stufe dasselbe geschieht, was vor sich geht, wenn die unsterbliche Seele aus dem Leibe austritt. Man kann sich dazu aufschwingen, an dieses Bild unmittelbar so inhaltvoll zu glauben,

#SE297-171

wie man soll, oder vielmehr, wie man besser sagt, wollen soll, daß das Kind daran glauben soll. Wenn Glaubenskraft in dieser Weise die Seele des Erziehers durchwaltet, dann wirkt der Erzieher in der richtigen Weise auf das Kind, dann hat die Autoritätswirksamkeit nicht einen Nachteil, sondern einen großen, einen bedeutsamen Vorteil.

Man muß, wenn man auf solche Dinge hinweist, nur immer darauf aufmerksam machen, daß das ganze Menschenleben ein zusammenhängendes ist: dasjenige, was man in dem Menschenleben pflanzt, wenn der Mensch noch Kind ist, das erscheint oftmals erst in viel, viel späteren Jahren als Lebenstüchtigkeit oder Lebensüberzeugung. Und man wird so wenig darauf aufmerksam, weil es gewandelt erscheint. Nehmen wir einmal an, es gelingt uns, in dem Kinde eine sehr notwendige Empfindungsfähigkeit zu erregen, die Verehrungs-Möglichkeit; es gelingt uns, in dem Kinde gegenüber dem, was auch als Göttliches verehrt werden kann in der Welt, die betende Stimmung zu erzeugen. Wer gelernt hat, die Zusammenhänge des Lebens zu beobachten, der weiß, daß gewandelt, metamorphosiert, diese betende Stimmung im späteren Leben wieder erscheint. Aber man muß sie nur wieder erkennen, denn da erscheint sie so, daß sie sich umgewandelt hat zu einer solchen inneren Seelenkraft, durch die man wohlthuend, segnend - wenn ich den Ausdruck gebrauchen darf - auf den anderen Menschen einwirken kann. Niemand, der als Kind nicht gelernt hat zu beten, wird als alter Mensch die Seelenkraft haben, die segnend in seinen Ermahnungen oder oftmals nur in seinen Mienen wiederum auf das Kind oder auf jüngere Leute übergehen kann. Dasjenige, was wir als Gnaden-wirkung empfangen während der Kindheit, wandelt sich in dem reiferen Lebensalter durch Übergänge, die man gewöhnlich nicht bemerkt, die sich metamorphosieren, in Segenspendendes um.

So wandeln sich alle möglichen Kräfte im Leben. Und ohne daß man auf diese Zusammenhänge achtet, ohne daß man Erziehungskunst aus der ganzen breiten, vollen, geistig durchleuchteten Lebensanschauung herausholt, ohne das wird die Erziehung

#SE297-172

nicht dasjenige leisten können, was sie leisten soll: mit den Entwicklungskräften des Menschen zu wirken und nicht gegen sie zu wirken.

Wenn der Mensch dann ungefähr das neunte Lebensjahr erreicht hat, dann tritt, zwar nicht so deutlich wie um das siebente Jahr herum, aber doch auch mit einer gewissen Klarheit, ein neues Stadium ein. Die Nachwirkungen des Nachahmungstriebes verschwinden allmählich, und es tritt etwas für das Kind ein, das, wenn man es sehen will, allerdings intim, beobachtet werden kann:

es tritt ein besonderes Verhältnis des Kindes zu seinem eigenen Ich ein. Das Verhältnis zu dem Ich, das man das seelische Verhältnis nennen kann, tritt ja natürlich viel früher ein. Es tritt in demjenigen Momente bei jedem Menschen ein, bis zu dem er sich im Leben zurückerinnert. Da ist es auch ungefähr, daß das Kind übergeht, statt: «Karichen will das», «Mariechen will das», zu sagen: «Ich will das». Man erinnert sich später bis zu diesem Zeitpunkt zurück. Das Frühere entschwindet dem normalen Menschen meistens ganz. Da tritt das Ich seelisch in das menschliche Innere herein. Aber es ist noch nicht vollständig geistig hereingetreten. Was eigentlich geistig in der Seelenverfassung des Menschen als das Ich-Erlebnis auftritt, das weist uns dasjenige, was um das neunte Jahr, so zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre - alles ist annähernd - mit dem Kinde geschieht. Menschen, die Seelenbeobachter waren, haben zuweilen auf diesen großartig-bedeutsamen Moment im menschlichen Leben hingewiesen. Jean Paul sagt einmal so schön, daß er als ganz junger Knabe, er wisse sich genau daran zu erinnern, im Hofe seines Elternhauses vor einer Scheune stand - so deutlich spricht er das aus -, da erwachte in ihm das Ich-Bewußtsein. Er wird es niemals vergessen, so erzählt er, wie er da hineingeschaut hat in das verhangenste Allerheiligum der Menschenseele.

Bei dem einen deutlich, bei dem anderen weniger deutlich, tritt um das neunte Lebensjahr herum ein solcher Umschwung ein. Dieser Zeitpunkt ist für das Erziehen und Unterrichten ein außerordentlich wichtiger. Gelingt es uns, bis zu diesem Zeitpunkt in dem heranwachsenden Kinde jene Gefühle zu erregen,

#SE297-173

jene Willensrichtungen zu pflegen, welche man religiös oder moralisch nennt und die man herausholen kann aus allem übrigen Unterrichten, dann braucht man nur ein guter Kindes-Beobachter zu sein, um seine Autorität in diesem Lebensabschnitte - wenn man ihn herankommen sieht, wenn man ihn beobachten kann - so wirken zu lassen, daß sich dasjenige befestigt, was man vorher vorbereitend gerade an religiösen Empfindungen in dem Kinde entzündet hat.

In diesem Zeitpunkt entscheidet es sich, ob der Mensch aus dem tiefsten Innern heraus ehrlich und wahr aufblicken kann zu etwas, was göttlich die Welt und das Menschenleben durchseelt und durchgeistigt. Und wer durch Geistesanschauung sich hineinversetzen kann in das Menschenleben, der wird, man möchte sagen intuitiv dazu geführt, gerade in diesem Zeitpunkte als Erzieher die richtigen Worte, die richtigen Verhaltensmaßregeln zu finden. Denn dasjenige, was Pädagogik in Wahrheit ist, das ist etwas Künstlerisches. Mit Pädagogik nicht als Normwissenschaft, mit Pädagogik als Kunst muß man an das Kind herankommen. So wie der Künstler seinen Stoff, sein Material beherrschen muß, es genau und intim kennen muß, so kennt derjenige, der sich durchdringt mit geistiger Anschauung, die Symptome, die heraufziehen um dieses neunte Lebensjahr herum, wo sich der Mensch innerlich so vertieft, daß sein Ich-Bewußtsein ein geistiges wird, wie es vorher ein seelisches war. Dann wird der Erziehende, der Unterrichtende dasjenige, was er früher immer daraufhin abgestellt hat, daß es an-knüpft an die menschliche Subjektivität, mehr in eine objektive Betrachtung der Dinge umwandeln. Man wird wissen, wenn man diesen Zeitpunkt richtig ins Auge zu fassen versteht, daß man zum Beispiel über naturwissenschaftliche Dinge, über Dinge der Naturanschauung vor diesem Zeitpunkte zu dem Kind nur so sprechen soll, daß man in Erzählungen, in Fabeln, in Parabeln dasjenige ein-kleidet, was Naturanschauung ist, daß man alles dasjenige, was Naturobjekt ist, vergleichsweise mit menschlichen Eigenschaften behandelt, kurz, daß man den Menschen nicht abtrennt von seiner Naturumgebung. In dem Augenblick, in dem um das neunte

#SE297-174

Lebensjahr herum das Ich erwacht, trennt sich der Mensch selber ab von der Naturumgebung, und er wird reif, die Verhältnisse der Naturscheinungen nun objektiv zu vergleichen. Wir sollten daher mit dem objektiven Beschreiben desjenigen, was um den Menschen herum in der Natur ist, nicht beginnen vor diesem Zeitpunkte in dem kindlichen Lebensalter. Wir sollten vielmehr genau einen Sinn, ich möchte sagen einen geistigen Instinkt entwickeln für diesen bedeutsamen Umschwung.

Solch ein Umschwung findet dann wiederum so um das elfte, zwölfte Lebensjahr herum statt. Da scheint schon in das Leben, das sich noch ganz unter Autorität stellt, dasjenige herein, was nach der Geschlechtsreife im voll ausgestalteten Sinn auftritt; es leuchtet schon herein, was dann die eigene Urteilsfähigkeit nach der Geschlechtsreife ist. So wirken wir als Erzieher, als Unterrichter, daß wir an die Urteilsfähigkeit des Kindes appellieren, daß wir das Autoritätsprinzip zurücktreten lassen. Aber das, was da in dem Kinde spielt, was sich nach der Geschlechtsreife als eigene Urteilsfähigkeit herausgestaltet, das spielt schon in das Autoritätsalter von dem zwölften Jahre an herein. Da können wir sehen - wenn wir richtig den Umstand, der da in der Seelenverfassung des Kindes eintritt, erblicken -, wie das Kind neue Interessen entwickelt. Richtige Auffassungsmöglichkeiten für physikalische Erscheinungen, für selbst die einfachsten physikalischen Begriffe werden erst so um das elfte, zwölfte Jahr herum entwickelt.

Ohne die Beobachtung dieser dem Menschenleben zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten kann es keine wirkliche pädagogische Kunst geben. Diese pädagogische Kunst will genau angepaßt sein demjenigen, was sich im Menschen heraufentwickelt. Und dem sollte auch abgelesen werden dasjenige, was wir den Lehrplan, die Lehrziele nennen. Was gelehrt und wie gelehrt wird, es soll durchaus herausfließen aus Menschenkenntnis. Aber diese Menschenkenntnis werden wir nicht gewinnen, wenn wir nicht in der Lage sind, unsere Weltanschauung im Hinblick auf das Geistige, auf die den äußeren sinnlichen Tatsachen zugrundeliegenden geistigen Tatsachen zu lenken. Dann wird es uns aber auch klar sein, daß die

#SE297-175

Imponderabilien, die ich schon öfter erwähnte, insbesondere in der pädagogischen Kunst eine wirkliche Rolle spielen.

Heute, wo sich unsere pädagogische Kunst - ohne daß wir es oftmals uns voll zum Bewußtsein bringen, ist das der Fall - mehr herausentwickelt hat aus zugrundeliegenden naturwissenschaftlichen Anschauungen, heute legen wir einen großen Wert auf den sogenannten Anschauungsunterricht. Nun bitte ich Sie überhaupt die Sachen, die ich ausspreche, nicht so aufzufassen, als ob ich polemisieren wollte, als ob ich irgend etwas abkanzeln oder abkritisieren wollte. Das ist durchaus nicht der Fall. Ich will nur den Anteil charakterisieren, den Geisteswissenschaft an der Ausgestaltung einer pädagogischen Kunst der Gegenwart und der Zukunft haben kann. Daß wir den Anschauungsunterricht über seine Grenze hinaus betonen, ist im Grunde genommen nur ein Ergebnis jener Denkgewohnheiten, die sich aus naturwissenschaftlichen Anschauungen, aus naturwissenschaftlichen Methoden heraus entwickeln. Aber so berechtigt es ist - ich sage es ausdrücklich -, so berechtigt es ist, Anschauungsunterricht zu erhalten im richtigen Lebensalter und den richtigen Dingen gegenüber, so wichtig ist es, zu fragen, ob alles dasjenige, was dem heranwachsenden Kinde vermittelt werden soll, aus der Anschauung fließen kann, ob es nicht auf anderem Wege übergehen muß von der Seele des Lehrenden, des Erziehenden in die Seele des Kindes hinein. Daß es solche anderen Wege gibt, darauf muß durchaus hingewiesen werden. Und ich habe ja als auf das durchgreifende Prinzip zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife auf das Autoritätsprinzip hingewiesen. Daß in dem Lehrenden etwas lebt als Meinung, als Empfindung, das soll der Grund sein, warum das Kind diese Meinung, diese Empfindung annimmt. Da muß wirklich in der Art und Weise, wie der Lehrende dem Kinde gegenübersteht, etwas liegen, das eben

imponderabel wirkt. Dann muß etwas da sein, was wirklich herausfließt aus einer solchen zusammenfassenden Lebenserkenntnis und aus dem Interesse an einer solch zusammenfassenden Lebenserkenntnis, wie ich es charakterisiert habe, indem ich sagte: Dasjenige, was wir im Kindesalter ausbilden, zeigt sich

#SE297-176

metamorphosiert oftmals erst beim erwachsenen Menschen oder sogar erst beim Greise.

Man beachtet, indem man über die Grenze des Anschauungsunterrichtes hinausgeht, eines zum Beispiel oftmals nicht. Man kann sich ja herunterschrauben zu der Auffassungsweise des Kindes, nur zu demjenigen, was man anschaulich vor das Kind hinstellen will, was das Kind erfassen kann oder wenigstens wovon man glaubt, daß es das Kind nur erfassen könne. Ja, derjenige, der das über ein gewisses Extrem hinaus treibt, er beachtet ein wichtigstes Lebens-gesetz nicht. Das besteht in folgendem: Es ist einfach eine Quelle von Lebenskraft und Lebenskräftigung, wenn man zum Beispiel in seinem fünfunddreißigsten Jahre in die Lage kommt, sich zu sagen:

Du hast als Kind einstmals von deinem Lehrer, von dem, der dich erzogen hat, dies oder jenes gehört. Das hast du aufgenommen in dein Gedächtnis, das hast du bewahrt. Warum hast du es bewahrt? Weil du den Lehrer als Autorität geliebt hast, weil einfach die Wesenheit des Lehrers so vor dir stand, daß es dir klar war, wenn er sich zu dem bekennt, dann mußt du es aufnehmen; also verhieltest du dich instinktiv. Jetzt geht dir ein Licht auf, jetzt bist du reif geworden, das zu verstehen auf die geschilderte Weise. - Ich habe etwas aufgenommen, das ich aufgenommen habe aus Liebe zur Autorität. Jetzt tritt eine Reifekraft auf, wodurch ich das wiederum zurückrufe in mir, jetzt erkenne ich es in neuem Sinne, jetzt verstehe ich es erst.

Ja, wer über eine solche Lebenskraftquelle lächeln kann, der hat nicht das Interesse am wirklichen Menschenleben, der weiß nicht, wie dieses Menschenleben eine Einheit ist und wie alles in diesem Menschenleben zusammenhängt; der kann daher nicht würdigen, was es heißt, daß man nicht bloß beim normalen Anschauungsunterricht - der gewiß in seinen Grenzen voll berechtigt ist - stehenbleiben könne, sondern daß man hineinversenken muß in die Kindesseele dasjenige, auf das das spätere Leben von Reifezustand zu Reifezustand immer wiederum zurückkommen kann. Warum begegnen uns heute so viel innerlich gebrochene Menschen? Warum blutet uns heute das Herz, wenn wir hinsehen auf ganze weite

#SE297-177

Territorien, denen große Aufgaben gestellt sind und in denen die Menschen wie gelähmt herumgehen? Weil nicht Rücksicht genommen worden ist bei den heranwachsenden Kindern auf die Ausbildung derjenigen Kräfte, die dem Menschen im späteren Leben eine starke Stütze sind, so daß er sich hineinstellen kann in dieses Leben.

Das sind die Dinge, die durchaus da berücksichtigt werden müssen, wo die bloße pädagogische Normwissenschaft in eine wirkliche Erziehungskunst übergeführt werden soll. Pädagogik muß, weil sie allgemein sein muß für die Menschheit, zu gleicher Zeit zur individuellen und individuell gehandhabten Kunst des Erziehers und des Unterrichters werden. Man muß gewisse innere Zusammenhänge einsehen, wenn man dasjenige, was oftmals instinktiv ausgesprochen wird, aber doch eben nicht klar durchschaut wird, klar durchschauen will. Mit einem gewissen Recht verlangt man heute, man solle nicht bloß intellektuell erziehen; es käme nicht so sehr darauf an, daß der heranwachsende Mensch ein Wissen, eine Erkenntnis erhalte, sondern darauf komme es an, daß er ein tüchtiger Mensch werde, daß das Willenselement ausgebildet werde, daß in ihm wirklich Handfertigkeiten entwickelt werden und dergleichen. Gewiß, eine solche Forderung ist durchaus berechtigt. Aber es handelt sich darum, daß man einer solchen Forderung nicht entsprechen kann mit allgemeinen pädagogischen Redensarten und Normen, sondern nur entsprechen kann, wenn man im konkreten einzelnen auf die Entwicklungsmomente des Menschen wirklich eingehen kann. Da muß man wissen, wie das Künstlerisch-Ästhetische das Anfeuernde des Willens ist, muß das Ästhetisch-Künstlerische an diesen Willen heranbringen können. Man muß aber auch nicht bloß einen äußeren Zugang zum Willen suchen. Den wird man vergeblich suchen, wenn man den Menschen bloß durch Physiologie, durch Biologie sucht, wenn man ihn nicht sucht durch das geistig-seelische Element, das in seinem Wesen sich ausdrückt und gerade im Kindesalter in hervorragender Weise sich ausdrückt. Da wird manches zu durchseelen, zu durchgeistigen sein.

#SE297-178

Wir haben in unserer Waldorfschule in Stuttgart zum ersten Male versucht, dasjenige, was sonst im allgemeinen nur, ich möchte sagen auf Physiologisches gestützt ist - wenigstens durch seine Methode, mit Bezug auf seine organisatorische innere Kraft -, nämlich das Turnen, umzuwandeln in eine gewisse eurythmische Kunst. Sehen Sie, dasjenige, was Sie fast an jedem Sonnabend und Sonntag draußen in Dornach sehen können als eurythmische Vorführung, das ist natürlich zunächst als eine besondere Kunstform gedacht, eine Kunstform, zu der der menschliche Organismus selber mit seinen inneren Bewegungsmöglichkeiten als Instrument verwendet wird. Aber dasjenige, was so als Kunstform gedacht ist, das gibt zu gleicher Zeit Möglichkeiten, die Bewegungen des Menschen, die wir sonst nur durch das physiologische Turnen haben, zu durchseelen, zu durchgeistigen, so daß der Mensch nicht nur dasjenige ausführt, wovon man fragt: Wie wirkt es auf diesen oder jenen Muskel? -, sondern das ausführt, was naturgemäß fließt aus dieser oder jener seelischen Regung in die Bewegung der Muskeln, in die Bewegung der Glieder hinein.

Eurythmie wird, wie wir, die wir auf dem Boden einer Durchgeistigung des Lebens vom Standpunkte der Geisteswissenschaft stehen, überzeugt sind, Eurythmie wird tatsächlich auf der einen Seite eine große pädagogische, auf der anderen Seite auch eine hygienische Bedeutung haben. Denn es werden die gesunden Verhältnisse, diese naturgemäßen Zusammenhänge gesucht, die zwischen dem inneren Erleben, Empfinden und Aussprechen der Seele und dem, was im ganzen Menschen als Bewegung sich entwickeln kann, bestehen müssen. Dasjenige, was sonst bloß durch äußerliche Physiologie oder durch sonstige äußerliche Tatsachen gesucht wird, das wird durch die Erkenntnis von der Durchseelung und Durchgeistigung des Menschen gesucht. Und so kann man nicht nur, indem man die gebräuchlichen Künste das Unterrichtsprinzip in den ersten Volksschuljahren durchsetzen läßt, auf den Willen wirken, sondern man kann noch dadurch ganz besonders auf den Willen wirken, daß man so etwas, was ja sonst auch als eine Willenskultur gedacht ist, das Turnen, durchsetzt sein läßt von

#SE297-179

Seelisch-Geistigem, das aber erst vorher in seiner konkreten Wirkungsmöglichkeit, in seinem konkreten Auftreten, erkannt werden muß.

Und so muß man wiederum erkennen, wie zwei Seelenfähigkeiten in dem Menschen zusammenhängen, zwischen denen die heutige Psychologie, die ja in Wirklichkeit von Geisteswissenschaft eben nicht durchdrungen ist, keinen rechten Zusammenhang findet. Wenn wir sachgemäß hinblicken können auf den wichtigen Zeitpunkt, den ich als um das neunte Lebensjahr herum liegend bezeichnet habe, so werden wir sehen, daß in diesem Zeitpunkte etwas Besonderes vorgeht in bezug auf die Gefühlsfähigkeiten, das Gefühlsleben des Kindes. Der Mensch verinnerlicht sich. Es treten eben andere Gefühlsnuancen auf. Gewissermaßen wird das innere Seelenleben in seinen Gefühlsnuancen selbständiger gegenüber der äußeren Natur. Dagegen tritt auch etwas auf, was nur bei wirklicher intimer Seelenbeobachtung uns entgegentritt - Jean Paul bemerkte das auch und sprach es geistreich aus: Wir lernen gewiß in unseren drei ersten Lebensjahren mehr als in unseren drei akademischen Lebensjahren, weil wir sozusagen ein organisch entwickeltes Gedächtnis ja noch haben, weil da das Gedächtnis noch organisch wirkt. Für das Leben lernen wir da nämlich mehr. Aber eine besondere Beziehung, eine Beziehung, die mehr in das bewußte Leben hineinspielt, wird gerade zwischen dem Gefühlsleben und zwischen dem Gedächtnisleben um das neunte Lebensjahr hergestellt.

Solche Dinge muß man nur sehen. Wenn man sie nicht sehen kann, so sind sie für einen nicht da. Wenn man diese intimen Beziehungen zwischen Gefühlsleben und Gedächtnis wirklich durchschaut, findet man dann, indem man diese Beziehungen pflegt, den

richtigen Gesichtspunkt für dasjenige, wofür an das Gedächtnis appelliert werden muß im Unterrichte. An das Gedächtnis soll man eigentlich nicht anders appellieren, als indem man zu gleicher Zeit an das Gefühlsleben appelliert. Namentlich für den geschichtlichen Unterricht, für alle geschichtlichen Mitteilungen wird man die richtige Mitteilungsnuance finden, wenn man weiß: was dem Gedächtnisse einverleibt werden soll, soll in unserer Darstellung immer

#SE297-180

durchdrungen sein von etwas, was hinüberspielt in das selbständiger gewordene Empfinden. Man wird diesen geschichtlichen Unterricht auch richtig in den Lehrplan einreihen, wenn man diese Zusammenhänge des Lebens kennt. So wird man dann auch eine richtige Anschauung bekommen über die Gedächtnis-Kultur überhaupt. Und man wird mit dem, wodurch man vorzugsweise auf das Gedächtnis gewirkt hat, ebenso auf das Gefühlsleben wirken, wie man vorerst durch Künstlerisches auf das Willensleben gewirkt hat. Dann wird man die Möglichkeit gewinnen, allmählich nach diesem Lebensabschnitte erst das intellektuelle Element aus dem Willenselement und aus dem Gefühlselement herauswirken zu lassen. Denn wenn in der Erziehung, im Unterrichte nicht das intellektuelle Element aus dem Willenselement, aus dem Gefühlselement in der richtigen Weise herausgebildet wird, dann wirken wir gegen die Entwicklungskraft im Menschen, nicht im Sinne der Entwicklungskraft.

Nun, Sie haben aus der ganzen Haltung des Vortrags gesehen, daß es bei den Beziehungen zwischen Geisteswissenschaft und pädagogischer Kunst darauf ankommt, die Geisteswissenschaft so zu gebrauchen, daß sie zu einer wirklichen Menschenkenntnis wird. Dadurch gewinnen wir in der Geisteswissenschaft selber etwas, was so übergeht in unseren Willen, wie dasjenige, was künstlerische Anlage ist, in den menschlichen Willen übergeht. Dadurch kommen wir ab von einer Pädagogik als einer bloßen Normwissenschaft, die immer weiß: So und so muß man erziehen. Dadurch aber verpflanzen wir in unsere menschliche Wesenheit dasjenige, was wir im Willen drinnen haben müssen, die Durchgeistigung dieses Willens, damit wir aus unserem Willen hinüberwirken können in die Werdekräfte des aufwachsenden Menschen. So soll Pädagogik im geisteswissenschaftlichen Sinne gestützt werden auf wahre wirksame Menschenkenntnis. Ein heiliges Rätsel wird uns dadurch der werdende Mensch, ein heiliges Rätsel, das wir in jeder Stunde lösen wollen. Wenn wir uns so mit unserer pädagogischen Kunst in den Menschheitsdienst hineinstellen, dann dienen wir diesem Leben aus den großen Interessen dieses Lebens. Auf den

#SE297-181

Gesichtspunkt, von dem ich ausgegangen bin, auf den möchte ich zum Schlusse wiederum hinweisen.

Derjenige, der Lehrer oder Erzieher ist, hat es zu tun mit dem Menschen in demjenigen Lebensalter, in dem hineinzupflanzen sind in die menschliche Natur und herauszuholen sind aus der menschlichen Natur alle die Lebensmöglichkeiten, die dann durch das ganze übrige menschliche Leben und Dasein hindurchspielen. Deshalb kann man sagen, daß es kein Gebiet des Lebens gibt, das nicht in irgendeiner Weise berühren soll den, der zu unterrichten und zu erziehen hat. Aber nur der versteht das Leben, der es vom Geiste aus verstehen lernt. Nur derjenige wird das Leben gestalten können, der - um diesen Goetheschen Ausdruck zu gebrauchen - geistig es zu gestalten vermag. Das aber scheint mir in der Gegenwart vor allen Dingen notwendig zu sein, daß diejenige Lebensgestaltung, die durch die Pädagogik ausgeübt wird, geistgemäß und immer geistgemäßer gestaltet werden kann. Nicht um etwas zu kritisieren, nicht um etwas abzukanzeln, das lassen Sie mich nochmals betonen, sind die heutigen Worte gesprochen worden, sondern weil die bescheidene Meinung vorliegt, daß Geisteswissenschaft mit den Erkenntnissen, die sie gerade über das Wesen des Menschen und daraus auch über das Wesen des werdenden Menschen gewinnt, der pädagogischen Kunst dienen kann und ihr neue Kraftquellen wird zuführen können.

Das möchte diese Geisteswissenschaft. Denn sie möchte nicht irgend etwas sein, was sich lebensfremd und lebensfern in die Welt hineinstellt, sie möchte ein Lebensferment sein, das alle einzelnen Lebensfähigkeiten und Lebensaufgaben durchdringen kann. Aus dieser Gesinnung heraus versuche ich von dem Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft über die verschiedensten Lebensgebiete zu sprechen und auf die verschiedensten Lebensgebiete hin zu wirken. Schreiben Sie es auch nicht irgendeiner unbescheidenen Anmaßung zu, wenn ich heute über das Verhältnis der Geisteswissenschaft zur Pädagogik gesprochen habe, sondern schreiben Sie es der Gesinnung zu, die in der Überzeugung wurzelt, daß über den Geist gerade in unserer Zeit allerdings noch viel erforscht werden muß,

#SE297-182

wenn wir geistgemäß im Leben wirken wollen; schreiben Sie es der Gesinnung zu, die in ehrlicher und aufrichtiger Weise mitarbeiten möchte an den verschiedensten Zweigen des Lebens, mitarbeiten möchte an dem herrlichsten, großartigsten, wichtigsten Zweige des Lebens, an der erziehenden und unterrichtenden Gestaltung des Menschen selbst.

Fragenbeantwortung

#TX

Es folgte eine Diskussion. Die einzelnen Voten sind vom Stenographen teils referiert, teils in direkter Rede festgehalten worden.

Herr Hulliger führt aus, daß er sich die Ausführungen des Referenten über die Pädagogik mit größter Freude angehört habe. Das genau Gleiche erstrebe auch die neue Kunst, die Umkehr in der neuen Kunst. Er weist auf ein Wort Ferdinand Hodlers hin: Dasjenige, was uns Menschen eint, ist stärker als dasjenige, was uns Menschen trennt. - Dann fährt er fort:

Und dasjenige, was uns alle eint, ist eben das Geistige, von dem Herr Dr. Steiner gesprochen hat. Dieses Geistige sucht auch die neue Kunst wieder, und sie wird es finden, trotz aller Anfeindungen. Ich möchte gerade in Anschluß an diesen Gedanken hinweisen auf die morgige Veranstaltung, bei der über die Neuorganisation der Basler Schulen gesprochen wird. Diese Neuorganisation vollzieht sich nicht nach den Gesichtspunkten, die Rudolf Steiner dargelegt hat, sondern nach äußeren Rücksichten. Wenn mehr Zeit zur Verfügung stünde, würde ich morgen für die Einheitsarbeitsschule sprechen, die sich auf die Ausführungen von Rudolf Steiner stützt, und würde vor allem die Forderung stellen, daß nicht schon im zehnten, sondern erst im zwölften Lebensjahr differenziert werden darf - und auch dann nicht nach der Stärke der Begabung, ob geschickt oder weniger geschickt, geschickt oder dumm, sondern nach der Art der Begabung. Rudolf Steiner hat in seinen Ausführungen die Grundlagen zu dieser Differenzierung gegeben.

Nun möchte ich Sie noch auf etwas anderes aufmerksam machen. Wir können die Entwicklung des Kindes in seinen Bildern verfolgen. Wir sehen oft von Kindern gemalte Bilder an den Wänden. Alle diese Bilder sagen uns etwas, wenn wir sie verstehen können. Ich möchte da auf Erfahrungen hinweisen, die ich im Unterricht als Zeichenlehrer selbst gemacht habe. - Da habe ich zum Beispiel ein Bild bekommen, das eine sogenannte Freiarbeit darstellt, eine Wiese, dann ein Gebirge, und in diesem Gebirge eine Einsattelung. Und in dieser Einsattelung steht eine Kirche. Was sagt das? Ich habe eines Tages die Erkenntnis bekommen, daß das Kind in seinem Bilde, in seiner Zeichnung das ausspricht, was es seelisch erlebt. Zu dieser Kirche herauf führte ein Weg. Dieser Weg ist der Lebensweg des Kindes; die Berge, das sind die Hindernisse, die sich dann entgegenstellen. Die Kirche ist für ihn

#SE297-183

das Geistige, mit dem es die Hindernisse überwindet. Und ich kann aus diesem Bild zurückschauen auf den Charakter des Kindes. Ein anderes Bild:

Es geht durch eine schöne Landschaft ein Weg. Rechts unten ist ein Mädchen, links oben ein Knabe, in schönen zarten Farben gemalt, ein schönes Landschaftsbildchen. Das Mädchen, das das Bildchen gemacht hat, ist etwa dreizehnjährig, das heißt, es steht unmittelbar vor der Pubertät. In diesem Bildchen ist ausgesprochen, was es innerlich erlebt und was innerlich vor ihm steht.

Ich habe in einer Klasse Hexen darstellen lassen. Was habe ich nun hier entdeckt? Jedes hat genau in der Hexe diejenige böse Eigenschaft verkörpert, die es selber hatte. Ich hatte ein Schülerin, eine feine, zarte, kränkliche Schülerin. Diese hat die Hexe als den Tod dargestellt. Das stimmte vollständig mit ihr. - Ich habe mich hernach mit dem Klassenlehrer verständigt, und er hat mir gesagt:

Nun noch kurz über die Art, wie die moderne Kunst angeschaut werden kann, angeschaut werden muß. Ich kann Ihnen das an einigen Beispielen zeigen. Wir haben hier vorne eine schwarze Wandtafel. Ich kann diese Wandtafel mit dem Verstand ansehen und sage mir: Diese schwarze Wandtafel hat vier Ecken, vier rechte Ecken, je zwei gleichlaufende Seiten und eine Fläche, die dunkel, düster ist. Soweit der Verstand. Das Gefühl sagt mir sofort etwas anderes. Das Gefühl sagt mir: Diese schwarze, harte, eckige Form - ich habe den Eindruck von etwas Schwerem, Düsterem, Herbem, Erschütterndem. An was ich nun zunächst beim Anblick dieser Wandtafel denke, das ist vielleicht ein Sarg, der mir in Erinnerung kommt.

Auf diese Art müssen neuere Bilder verstanden werden, nicht mehr mit dem Verstand, sondern mit dem Gefühl: Was empfinde ich bei diesem Bilde und welche Erinnerungen kommen mir? Wenn Sie einmal den Versuch machen: Bilder, die ich ansehe, erinnern mich an das und das, so werden Sie sehen, daß das durchaus richtig ist. Ich habe das erfahren und seit zwei, drei Jahren beständig erprobt, daß es stimmt. Dann haben Sie die Möglichkeit, bei der modernen Kunst zu unterscheiden, was gut ist und was nicht gut ist. Selbstverständlich gibt es dabei eine ganze Menge Bilder, die schlecht sind, hohl, inhaltsleer, total schlecht, und daneben gibt es die feinsten Bilder. Was macht das Publikum? Weil es nicht die Fähigkeit hat, diese Bilder in sich aufnehmen zu können, lehnt es sie ab. Wir müssen die Kinder nicht so sehr zum äußeren Sehen, sondern vielmehr zum Fühlen erziehen.

Herr Wetterwald: Wenn ich das Wort ergreife, so ist es ein innerliches Drängen, das mich dazu veranlaßt, und zwar möchte ich dem Vortragenden meinen herzlichen Dank aussprechen für die schönen Worte, die er vor uns sprach, und für die Bilder, Ideen, Gedanken, die er vor unseren Augen entrollt hat. Seine Worte haben mich außerordentlich sympathisch berührt, weil sie aus Ideen kommen, mit denen ich mich seit Jahren beschäftigt habe, immer und immer wieder.

#SE297-184

Ich wußte nicht, was unter der Geisteswissenschaft zu verstehen war. Jetzt habe ich deutlich gesehen, daß eine enge Beziehung besteht zwischen der Geisteswissenschaft, wie sie der Vortragende eben dargelegt hat, und der Pädagogik. Das ist nun meine vollendete Überzeugung. Seine Worte haben mich auch noch deshalb sympathisch berührt, weil aus der ganzen Darlegung eine gewisse Entwicklung sich gezeigt hat, die Entwicklung, die wir sehen in der Herbart-Zillerschen Schule, auf die der Vortragende auch aufmerksam gemacht hat. - Auch hat er auf gewisse Stufen in der Entwicklung des Kindes aufmerksam gemacht, und das ist es, was mich veranlaßt, ein ganz kurzes Wort noch zu sagen.

Stufen hat er dargelegt, und in einer Weise, die mich überzeugt hat, daß es wirklich solche Stufen gibt. Wir finden solche Stufen auch schon bei Herbart angegeben. Herbart hat ja schon im Jahre 1804 durch sein sehr interessantes Werk von der ästhetischen Struktur in der Erziehung gezeigt, auf was es eigentlich in der Erziehung ankommen soll, ankommen muß. Und daraus hat er dann die Stufen-Theorie geschaffen, die von Ziller weiter ausgeführt wurde und von Vogt in Wien bis zu einem gewissen Grade plausibel dargestellt worden ist. Aber alle eben erwähnten Stufen-Theorien haben mich von dieser Tatsache doch nicht so überzeugt wie das, was vom Vortragenden heute vorgebracht worden ist, und dafür noch besonderen Dank.

Nun noch etwas. Sie haben wohl alle empfunden, daß es vor allem auf eines ankommt, was schwer auf unsere Seele fallen muß, auch mir selbst, daß es vor allem ankommt auf die Erzieherpersönlichkeit. Das ist aus dem ganzen Vortrag mit aller Deutlichkeit, mit aller sittlichen Wärme, Tiefe und Verantwortung hervorgegangen. Und das ist es, was mich besonders berührte, daß er diesen Gedanken mit aller Schärfe und Bestimmtheit betont hat und uns damit zeigt, welch große Aufgabe und Verantwortung wir haben, wenn wir unseren Beruf als Erzieher ausführen. Ich bin in der Hauptsache mit allen Bildern aus dem Leben durchaus einverstanden. Sie sprachen aus, was ich selber seit Jahrzehnten erlebt, gedacht und empfunden habe. Ich schließe mit dem herzlichen Dank an den Vortragenden für seine Ausführungen.

X (unbekannt): Was ich sagen wollte, hat mir zum größten Teil der erste Vorredner weggenommen, nämlich, wie wir uns durch die Kunst in das Kind hineinleben.

Ich möchte noch etwas als eine Art Kritik üben. Rudolf Steiner sagt, das Turnen, wie man es heute in der Schule hat, soll ersetzt werden durch Eurythmie. Ich habe die Eurythmie-Vorstellungen teilweise besucht und sah, worauf sie ausgehen. Nun glaube ich nicht, daß diese Eurythmie allein in der Schule gepflegt werden darf. Was entwickelt die Eurythmie? Ich glaube, gerade alle diese tanzenden Bewegungen werden den Oberkörper des Menschen vernachlässigen, die Muskelbildung vernachlässigen. Auf die kommt es aber bei den arbeitenden Menschen, zu denen die meisten unserer Volksschüler

#SE297-185

übergehen, an. Wir werden vernachlässigte, schwache Oberarmmuskeln, schwache Brustmuskeln, schwache Rückenmuskeln bekommen durch Eurythmie. Die Beinmuskeln werden stark ausgebildet, aber nicht die Oberarmmuskeln, die werden vernachlässigt, zurücktreten. Wir sehen ja diese Schwachheit heute bereits im sogenannten Mädchenturnen, bei dem auch wohl viel zu viel gewendet wird, viel zu viel Wert gelegt wird auf das Tanzen. Wenn dort eine Anforderung an die Oberarmmuskeln gestellt wird, die allerdings beim Mädchen weniger ausgebildet sind als beim Mann, so versagen diese Muskeln; meist kann nicht einmal die einfachste Stützübung von Mädchen ausgeführt werden. Doch ist dies ja bei den Mädchen für den späteren Beruf viel weniger wichtig als beim Mann. Nimmt man Eurythmie und läßt das physiologische Turnen, Barren-, Reck-, Kletterübungen ganz beiseite, so fürchte ich, daß die Stärke, die der Mann bei seinem Beruf braucht, auch Schaden leiden möchte.

Ich will damit sagen, daß die Eurythmie ja eingeführt werden kann, die Kinder werden dadurch ästhetisch geschult, - aber es soll nicht einseitig bloß Eurythmie geben. Was mir gefallen hat an den Übungen in Dornach, das war das wirklich schöne Linienspiel, die Harmonie in der Bewegung, das Künstlerische, das Ästhetische. Aber ob diese eurythmischen Übungen dazu beitragen werden, den Körper für den Lebensberuf fähig zu machen, daran möchte ich zweifeln. Ich möchte darüber Aufklärung, ob Rudolf Steiner nur eurythmische Aufführungen haben will, ob er dem auf physiologischen Grundlagen ruhenden Schulturnen jede Berechtigung absprechen möchte. Wenn das der Fall wäre, daß den auf der Erkenntnis des menschlichen Körpers beruhenden Körperübungen die Berechtigung ganz abgesprochen wäre, so könnte ich mich mit der Einführung von Eurythmie nicht vollständig einverstanden erklären.

Rudolf Steiner: Damit nicht Mißverständnisse entstehen, möchte ich zu dem letzten Punkt gleich ein paar Worte sagen. Vielleicht ging es aus dem Vortrage nicht klar genug hervor, ich konnte ja die Sache nur kurz berühren - es ist ja selbstverständlich, daß, wenn wir in Dornach Eurythmie vorführen, wir sie vor allem als künstlerische Leistung vorführen und dabei auf dasjenige, wovon Sie sagten, daß es Ihnen sympathisch ist, Rücksicht nehmen. Daher führen wir gerade diejenigen Dinge vor, die selbstverständlich mehr für das Anschauen, für die Vorstellung, für die künstlerische Vorstellung sind. Im Vortrag wollte ich vielmehr darauf hinweisen, daß durch die Anschauung dieser Eurythmie das Prinzip erkannt werden kann, wie man dasjenige, was heute bloß physiologisch gedacht wird, durchgeistigen und durchseelen kann - natürlich ist

#SE297-186

das auch etwas radikal gesprochen, denn das Turnen ist ja nicht allein physiologisch gedacht. Von der Eurythmie sage ich übrigens in der Einleitung immer, daß sie erst am Anfang stehe, und wenn sie heute einseitig wirkt dadurch, daß einzelne Glieder besonders entwickelt werden, so möchte ich als auf etwas Wesentliches darauf hinweisen, daß auch dieses verschwinden wird, wenn sie weiter entwickelt sein wird. Doch ich wollte nicht den Eindruck hervorrufen, als ob es meine Meinung wäre, daß das Turnen weg-zufallen habe, wenn man Eurythmie einführt. Wir haben in der Waldorfschule in Stuttgart eine Stunde gewöhnliches Turnen eingeführt und eine Stunde Eurythmie - wobei aber auch da die Eurythmie nicht bloß in dem besteht, was man als künstlerische Darbietung bringt, so daß die Anforderungen, die Sie mit Recht stellen, schon dabei berücksichtigt werden.

Worauf es mir ankommt ist, daß zu dem Physikalischen, Physiologischen, das dem Turnen zugrundeliegt, das Seelisch-Geistige hinzutritt. Beides soll da sein, damit auch in den Bewegungen, die der Mensch turnerisch ausführt, das Seelische, das als solches für sich erfaßt wird, mitwirkt, wie sich im Menschen selbst in seiner Ganzheit eine Zusammenwirkung von Leib, Seele und Geist herausstellt. Also es handelt sich durchaus nicht um eine Ausmerzung des Turnens; im Gegenteil, ich möchte gerade, daß das Turnen von dem Eurythmischen befruchtet würde. Nicht eine Barrenübung, nicht eine Reckübung soll ausgemerzt werden, nichts, was das Turnen hat, soll ausgemerzt werden. Aber die Eurythmie möchte außer dem, daß man fragt: Wie wird dieser oder jener Muskel vom physiologischen Standpunkt aus behandelt? -, daß man fragt: Wie wirkt ein seelischer Impuls?-, so daß also zu dem, was vorhanden ist, noch etwas hinzutritt. Ich möchte gar nicht das Vorhandene kritisieren, sondern nur eine von der Geisteswissenschaft geforderte Durchgeistigung und Durchseelung ein wenig kennzeichnen. Ich bin durchaus einverstanden mit dem, was Sie ablehnen, möchte aber durchaus zeigen, daß von der Geisteswissenschaft eine Durchseelung des Turnens ausgehen kann.

#SE297-187

Herr Blumer führt aus, daß das Prinzip, das Rudolf Steiner entwickelt habe, ungemein lehrreich und fruchtbar für die Schule sei. Wenn man bedenke, wie die Sache in der Schule jetzt gehandhabt werde, so müsse man doch sagen, daß das nicht mit den Stufen, die Rudolf Steiner anführte, übereinstimme. Er fährt fort:

Goethe hat einst gesagt, daß das Kind für die Empfindung die Kulturepochen der Menschheit kurz wieder durchlaufen müsse. Und wenn wir an dieses wertvolle Wort von Goethe wieder recht anknüpfen wollten, es fruchtbar machen, würden wir zu Methoden kommen, die mit den Ideen, die wir schon seit Jahren pflegen, absolut im Widerspruch stehen.

Ich möchte nun noch zweitens bemerken: Für den Zeichenunterricht geht man immer von einzelnen Linien, Geraden, Figuren aus. Wenn wir jedoch die Produkte der Höhlenbewohner mit ihren Zeichnungen in den Höhlen betrachten, müssen wir bedenken, daß diese gar keinen Zeichenunterricht bekommen haben. Und ich meine, schon nach diesen ersten Zeichnungen und Darstellungen jener Naturvölker können wir ungemein viel für unseren Kinder-Zeichenunterricht lernen. Oder wiederum im Singen: Jetzt geht man immer von der Tonleiter aus, als wenn das die naturgemäße Grundlage für unser Schulsingen wäre; während, wenn man die Geschichte der Musik studiert, man sofort einsieht, daß die Tonleiter eine Abstraktion ist, zu der die Menschheit erst im Laufe von vielen Jahrhunderten gekommen ist, während das Primäre in der Musik der Dreiklang ist, überhaupt der Akkord. Und so sollte sich unser Gesangsunterricht viel mehr vom Akkord aus aufbauen und erst später zur Tonleiter kommen. Ich glaube, auch für andere Fächer, wie Geographie, Geschichte, sollten wir sehr viel mehr darauf sehen, wie diese ersten Völker diese, ich darf nicht sagen Wissenschaften, sondern einfach diese Kenntnisse sich erworben haben. Und wenn das dann in gleicher Weise von uns übernommen würde, daß zum Beispiel für die Geographie anhand von interessanten Zeichnungen Reisen von Entdeckern der Neuen Welt und so weiter dargeboten würden, so würde das Kind viel, viel mehr Interesse bezeugen. Es könnte das innerlich auch mit durchleben, statt daß ihm die fertigen Ergebnisse der jetzigen Zeit in trockenen Lehrbüchern und trockenen Leitfäden - Leidfäden mit d geschrieben - dargeboten werden.

Herr Weber: Ich muß den Schluß der Diskussion erklären; die Zeit ist leider zu weit vorgeschritten.

Herr Hülliger: Nur noch eine kurze Anfrage: Wäre es nicht möglich, daß wir hier in Basel eine pädagogische Arbeitsgemeinschaft bilden könnten? Würden sich nicht Kollegen bereit finden, zusammenzutreten, um diese Probleme zu besprechen und auch praktische Versuche anzustellen? Ich glaube, wir könnten einander sehr viel nützen. Es ist ja dem einzelnen gar nicht mehr möglich, in die verschiedenen Gebiete einzudringen, und wir könnten einander sehr viel bieten durch eine Arbeitsgemeinschaft. Nicht, daß wir einander

#SE297-188

Vorträge halten würden, sondern wir würden ein bestimmtes Gebiet bearbeiten, uns aussprechen, praktische Versuche machen, soweit möglich, und die Ergebnisse der Versuche besprechen. In Basel besteht noch keine solche Arbeitsgemeinschaft, aber zum Beispiel in Winterthur und in Deutschland.

Herr Weber: Der Sprechende soll die Initiative ergreifen und eine solche zuwege rufen.

Rudolf Steiner: Die Zeit ist zu stark fortgeschritten, als daß ich versuchen könnte, auch nur ein eigentliches Schlußwort zu sprechen. Es gereicht mir zur tiefsten Befriedigung, daß von den verschiedenen Diskussionsrednern eigentlich nur Ergänzungen zum Vorschein gekommen sind, die außerordentlich interessant waren und die sich in einer ganz ungezwungenen Weise in das einreihen, was der Vortrag meint. Nicht wahr, man kann ja begreifen, daß in dem, was in Dornach zu sehen ist, auch in dem, was in dem einzelnen künstlerisch Geleisteten in Dornach vorliegt, eine Art Abdruck der Überzeugungen gegeben ist, die der Geisteswissenschaft zugrunde liegen.

Nun würde der Herr, der hier in so schöner Weise davon gesprochen hat, wie nicht zu äußerem Anschauen, sondern zu künstlerischem Fühlen erzogen werden kann, sehen, wie gerade durch Geisteswissenschaft versucht worden ist, auch im künstlerischen Streben selbst solchen Dingen gerecht zu werden. Zum Beispiel ist da in Dornach versucht worden, einmal rein aus der Farbe heraus zu malen, so daß also noch der innere Gehalt der Farbe, der farbigen Fläche empfunden werde und was als Linie auftritt, aus der Farbfläche heraus entstehen soll. In dieser Beziehung wird auch das Substantielle der Geisteswissenschaft anregend wirken können für manches, was heute berührt worden ist.

Der Hinweis auf die Herbartsche Pädagogik hat mich außerordentlich interessiert, denn von Herbart ist im positiven und im negativen Sinne sehr viel zu lernen. Vor allen Dingen, wenn man sieht, wie in der Herbartschen Psychologie trotz allen Strebens nach der Methode der Intellektualismus des Zeitalters eine überwiegende Rolle gespielt hat. Und gerade, wenn man sich an der

#SE297-189

Herbartschen Pädagogik herabandigt, muß man aus ihr heraus, manches bekämpfend, gerade zu dem kommen, zu den Prinzipien kommen, die meine heutigen Ausführungen ergeben.

Namentlich mit dem letzten Redner bin ich in fast allen Einzelheiten einverstanden. Er könnte sich überzeugen, daß solche Dinge, wie er sie forderte, bis in alle Einzelheiten ausgebildet, ausgestaltet, gerade zu den prinzipiellsten Einrichtungen unserer Waldorfschule gehören. Namentlich, was in bezug auf die Methode des Zeichnens, des Musikalischen und des Geographischen gesagt worden ist, wurde versucht, zu einer praktischen Ausgestaltung zu bringen, denn gerade auf diese drei Gebiete ist sehr viel Mühe verwendet worden. So haben wir in der Probelektion eine Bearbeitung des Mississippi-Gebietes ausgearbeitet - ich denke, die Art, wie man die Vorbereitung dieser Probelektion machte, um lebendig und anschaulich das Geographische hinzustellen, so wie es nicht aus

irgendeiner Theorie oder Intellektualität, sondern aus dem ganzen Menschlichen herauskommt, würde den verehrten Redner befriedigt haben.

Anstatt eines Schlußwortes möchte ich also nur sagen, daß ich außerordentlich darüber befriedigt bin, daß von so vielen Seiten so schöne und wichtige Ergänzungen zu dem Vortrag gegeben worden sind.

ERZIEHUNG UND SOZIALE GEMEINSCHAFT VOM GESICHTSPUNKT DER GEISTESWISSENSCHAFT

Aarau, 21. Mai 1920

#TX

Große Menschheitsfragen stehen vor der Türe. Eine Antwort auf diese will die geisteswissenschaftliche Richtung geben, deren äußerer Repräsentant der bekannte Bau in Dornach ist. Ich will hier sprechen von dem, was als pädagogische und soziale Konsequenzen aus jener anthroposophisch orientierten Geisteswissenschaft sich ergeben. Vorher möchte ich in großen Zügen das Wesen der ganzen geisteswissenschaftlichen Richtung charakterisieren. Bei dieser handelt es sich nicht um etwas, das außerhalb des Menschen gesucht wird, das durch Experimente der Menschheit vorgeführt werden könnte, sondern um eine innerlichste Menschheitsangelegenheit, die aber hofft, ins Allerpraktischste sich umsetzen zu können. Die Geisteswissenschaft will die Grundlagen aller bisherigen Weltanschauungen nicht stürzen, sondern ihnen etwas Neues beifügen: Die Anschauung eines wirklichen geistigen Lebens über das naturwissenschaftliche Erleben hinaus, die Erkenntnis der geistig-seelischen Art des Menschen.

Seit drei bis vier Jahrhunderten haben die Grundvorstellungen naturwissenschaftlicher Denkweise unsere Anschauungen beherrscht. Zu diesen steht die Geisteswissenschaft nicht im Gegensatz. Sie anerkennt die großen Triumphe der naturwissenschaftlichen Weltanschauung, will aber naturwissenschaftlicher sein als diese selber, sie will nicht zurückweichen vor den sogenannten Grenzen menschlicher Erkenntnis, sondern zur wahren Erkenntnis des Menschen gelangen. Wenn man bisher gesagt hat, wo der Supranaturalismus beginne, höre die Wissenschaft auf, so will die Geisteswissenschaft eben auch auf diesem Gebiete wissenschaftlich

* Die Niederschrift dieses Vortrages fand sich im Bundesarchiv Bern unter den Akten zum Einbürgerungsgesuch Rudolf Steiners. Es ist zu vermuten, daß er im Auftrag der Schweizerischen Bundesanwaltschaft von einem Manne namens von Bircher mitgeschrieben wurde.

#SE297-191

arbeiten. Um zu diesem Ziele zu gelangen, muß sie sich zunächst auf den Standpunkt der intellektuellen Bescheidenheit stellen. Ein Vergleich: Wenn man einem fünfjährigen Kinde einen Band lyrischer Gedichte in die Hand gibt, spielt es mit ihm, zerreißt ihn.

Nach zehn bis zwölf Jahren wird es den Band sinngemäß zu verwenden imstande sein. An diese im fünfjährigen Kinde schlummernden Entwicklungsmöglichkeiten müssen wir glauben.

Der Geistesforscher sagt nun, was in uns liegt, ist nicht abgeschlossen mit dem, was durch Geburt, Vererbung und gewöhnliche Erziehung herausgebildet wurde. Die Kräfte der menschlichen Natur sind noch über das hinaus entwicklungsfähig. Durch innere intime Seelenarbeit gelangt der Mensch ganz allmählich dazu, Fähigkeiten, von denen man im gewöhnlichen Leben und [in der gewöhnlichen] Wissenschaft keine Ahnung hat, aus dem Innern der

Seele herausholen zu können. Das Prinzipielle dabei ist, daß der Mensch wirklich ganz methodisch das innerliche Experiment ständig wiederhole, daß er ausdauernd einen leicht zu schauenden Gedanken zum Leitstern seines Bewußtseins mache. Diesen selbstgemachten Gedankeninhalt stellt man in den Mittelpunkt seines Bewußtseins und nimmt alle seelischen Kräfte zusammen, um nichts als diesen Gedankeninhalt sich zum Ziele zu setzen. Grundlage hierzu ist die intellektuelle Bescheidenheit und der Glaube an Entwicklungsmöglichkeit. Nach einer solchen Übung in Geduld machen wir die Erfahrung, daß menschliches Erleben sich losreißt von dem physisch-leiblichen Werkzeug. Man erlangt ein Denkerleben, von dem man weiß, daß es nicht gebunden ist an den menschlichen Leib, daß es verfließt im Geistig-Seelischen. Ein großer Moment ist es, wenn man sich sagen kann: Du lebst im Geistig-Seelischen. Man erkennt dann, daß es wirklich höhere geistige Erkenntnisse gibt, die über das Leben zwischen Geburt und Tod hinausgehen. Es wird etwas geschaffen ähnlich dem Erinnerungsvermögen, ein Vorstellungsvermögen, ein Leben, das wir vorgeburtliches Leben nennen können. Dieses vorgeburtliche Leben tritt als Erlebnis, als innere Erfahrung vor die Seele. Unsterblichkeit ist nicht mehr etwas, worüber man philosophiert. Die Kräfte, die andere

#SE297-192

zum Philosophieren verwenden, verwendet der Geistesforscher dazu, um neue Fähigkeiten zu entwickeln, um andere Erlebnisse zu erlangen. Auch das Willensvermögen kann ausgebildet werden. Der Geistesforscher nimmt seinen Entwicklungsgang in die Hand, er sucht an sich selbst Willenszucht auszuüben. Dadurch, daß er sich vornimmt, diese oder jene Gewohnheit sich einzuverleiben, wird der Wille herangezuchtet. Diese Erkenntnis wird vielleicht von vielen aufgenommen, wie zum Beispiel die Erkenntnisse eines Kopernikus, eines Giordano Bruno aufgenommen wurden, als die Menschheit noch an die Grenzen des Firmamentes glaubte.

Wer selbst zum Geistesforscher wird, erlangt einen neuen Überblick über die Welt und eine tiefe Menschheitskenntnis. Nicht jeder kann ein Geistesforscher werden. Aber in die geistigen Welten kann vermöge der heutigen Weltentwicklung jeder eindringen.

Wie kann nun das pädagogische Leben von der Geisteswissenschaft befruchtet werden? In der Waldorf-Schule in Stuttgart ist ein praktischer Versuch gemacht worden. Heute wird so viel davon gesprochen, es müsse im Unterricht anders werden. Dennoch wäre es denk-historische Undankbarkeit und welt-historische Unwahrheit, wenn man sagen würde, die Erziehungswissenschaft stehe im wissenschaftlichen Leben am weitesten zurück. Als ich daran ging, meine Ideen in der Waldorfschule in die Tat umzusetzen, war es meine Überzeugung, daß nicht Pädagogik als Wissenschaft in erster Linie reformbedürftig sei, sondern daß wir eine Weltanschauung brauchen, welche alle Kunst und damit auch die Pädagogik unmittelbar befruchten könne, daß wir dadurch in die Lage versetzt werden, die ausgezeichneten Grundsätze der Pädagogik, die schon vorhanden sind, überall auch anwenden zu können.

Geisteswissenschaft spricht nicht bloß zum Intellekt, sie ergreift den ganzen Menschen. Vor allem ist durchdringende Menschenkenntnis nötig. In das wirkliche Leben des Menschen kann man nur durch Geisteswissenschaft eindringen. Durch sie eignen wir uns die Fähigkeiten an, den Menschen zu beobachten von dem Lebensabschnitt an, in dem er die Zähne wechselt. Nur durch Geisteswissenschaft

#SE297-193

gelangen wir eigentlich erst zu einer feineren Beobachtungsgabe. Diese lehrt uns erkennen, wie der Mensch in den ersten sieben Lebensjahren ein rein nachahmendes Wesen ist. Ein Beispiel: Ein fünfjähriger Junge hat aus der Schublade Geld entwendet. Die Eltern sind tief betrübt. Zu Unrecht. Der Junge hat eben gesehen, wie die Mutter der Schublade immer Geld entnimmt.

Greifen wir etwas anderes heraus. Wenn das Kind mit dem siebenten Jahre die zweiten Zähne bekommt, so bedeutet das zugleich einen inneren organischen Abschnitt. Wenn man gelernt hat, die geistig-seelischen Kräfte zu beobachten, so lernt man erkennen, wie

die Kräfte hier zu einem Übergangspunkt gekommen sind (Metamorphosengesetz von Goethe). In diesem Jahre beginnen sich beim Kinde die menschlichen Vorstellungen so zu formen, daß sie vom Erinnerungsvermögen aufgenommen werden können. Die Kräfte lösen sich los vom Organismus, werden seelisch-geistig und erscheinen als gesonderte Vorstellungskraft. Diese Beobachtungen sind so sicher fundiert wie chemische Beobachtungen.

Sie lassen erkennen, daß diejenigen Fähigkeiten, die das Kind im Spiele bis zum siebenten Jahre entwickelt, später wieder auftreten, aber erst in den zwanziger Jahren. In der Zwischenzeit bleiben sie gewissermaßen unter der Oberfläche. In der Zwischenzeit werden die Kräfte verwendet, um Lebenserfahrungen zu sammeln. Vom siebenten Jahre an wird das Spiel zu einem sozialen Spiel. Individuelles Spiel wird erst wieder lebendig in den zwanziger Jahren als Lebens erfahrungskraft.

Es ist sehr schön, wenn die Erziehungsgrundsätze sagen, man müsse aus dem Kinde die schlummernden Kräfte herausholen. Es kommt aber auf diese Grundsätze nicht an, sondern darauf, daß man weiß, was aus dem Kinde sich herausentwickeln kann.

Nach dem siebenten Jahre - approximativ - tritt zum Nachahmungstrieb der Autoritätstrieb hinzu. Wer die Menschennatur kennt, weiß, daß vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife Veranlagung vorhanden ist für Hingabe an eine äußere Autorität.

Das neunte Jahr wird wieder zum Rubikon. Das Kind löst sich im inneren Bewußtsein von seiner Umgebung los, unterscheidet

#SE297-194

sich von derselben. Es unterscheidet sich von seiner Autorität, gibt sich ihr aber in Liebe hin.

Diese Erfahrungen müssen im praktischen Unterricht berücksichtigt werden. Die ersten Handlungen in der Volksschule müssen sich auf den Willen, nicht auf die Intellektualität einstellen. Auf dem Umwege über die Kunst dringt man zum Konventionellen vor. So entwickelt man das Schreiben am besten aus dem Zeichnen und Malen heraus.

Noch andere Versuche sind in Stuttgart gemacht worden. Wir haben eine sichtbare Sprache geschaffen. Die durch übersinnliches Schauen erkannten Bewegungen des Kehlkopfes werden in beseeltes Turnen übertragen (Eurythmie>, bei dem jede Bewegung zum Träger eines seelisch-geistigen Vorganges wird. Sprachen, die das Kind lernen soll, sollen möglichst früh an dasselbe herantreten. Im Lebendigen Wechselverkehr mit dem Lehrer bringen wir schon den Sieben- und Achtjährigen Englisch und Französisch bei, so daß das Kind mit diesen Sprachen verwächst. Wir unterrichten Sprachen, weil wir wissen, daß dadurch die ganze Wesenheit des Menschen entwickelt wird.

Im Alter zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife soll man noch nicht mit Urteilskraft des Kindes rechnen, sondern ihm jede Vorstellung bildlich beibringen. Wenn man dem Kinde zum Beispiel die Unsterblichkeit der menschlichen Seele begrifflich darstellen will, so kann man den Werdegang des Schmetterlings vor Augen führen. Es ist dabei aber unerläßlich, daß der Lehrer selber an das dargestellte Bild glaubt.

Mit dem neunten Jahre beginnt das Kind, sich von der Umwelt abzusondern. Jetzt können wir an seine selbständige Urteilskraft appellieren.

Die Geisteswissenschaft liest also aus der beobachteten Entwicklung des Kindes den Lehrplan ab. Sie nimmt die Welt, wie sie wirklich ist, und ist deshalb etwas eminent Praktisches. Technische Fragen, wie zum Beispiel die Festsetzung der Schülerzahl pro Klasse, treten dabei in den Hintergrund. Wenn der Lehrer von seiner Aufgabe erfüllt ist, so wird auch bei großer Schülerzahl die notwendige

#SE297-195

individuelle Behandlung des einzelnen nicht darunter leiden. Die Schüler werden [sich] selber individualisieren.

(Der Redner machte die Nebenbemerkung, daß er den Weltkrieg schon im Frühling 1914 vorausgesagt habe, als alle Kabinette glaubten, der Weltfrieden sei auf lange Zeit hinaus gesichert.)

Wir müssen aus innerem Erleben heraus an das praktische Leben herantreten. Die nächste Generation darf nicht in derselben Verfassung sein wie die Generation, die das Unglück der letzten Jahre über Europa gebracht hat. Wer geisteswissenschaftlich das Unterrichtswesen betrachtet hat, weiß, daß das Geistesleben auf sich selber gestellt werden muß. Damit kommen wir auf die soziale Bedeutung der ganzen Frage.

Heute ist die Welt antisozialer als je. Es ist notwendig zu erkennen, daß das geistige Leben nur dann sich entfalten kann, wenn es unter eigene Verwaltung gestellt wird.

Die Geisteswissenschaft erkennt, daß neue Bewegungen, die vorher latent geschlummert haben, jeweils aus den Tiefen der Menschheit an die Oberfläche drängen. Mit dem Gesetze von Ursache und Wirkung sind solche Erscheinungen nicht erklärt. So ist zum Beispiel das, was man Demokratie nennt, zum ersten Male im 15. Jahrhundert hervorgetreten und hat sich seither immer weiter entwickelt. Wenn man es mit dieser Demokratie ehrlich meint, so muß man aus derselben alles aussondern, was mit ihr überhaupt nichts zu tun hat. Demokratisch verwaltet werden kann nur das, was jeden mündig Gewordenen in gleicher Weise berührt: Das öffentliche Rechtsleben. Das geistige Leben aber kann nicht vom Staate regiert werden. Es muß in eigene Verwaltung gestellt werden. Diejenigen, die das geistige Leben leiten, sollen es auch verwalten.

Auch beim wirtschaftlichen Leben handelt es sich um etwas, bei dem nur die Leute vom Fach urteilsfähig sind. Auch dieses muß aus der demokratischen Verwaltung herausgenommen werden. Es darf nicht von einer Zentrale aus regiert werden. Aus den Kreisen der Konsumenten und Produzenten heraus müssen sich eigene Verwaltungsorganisationen bilden.

#SE297-196

Diese Dreigliederung des sozialen Staates ist nicht eine Parallele der platonischen Dreiteilung in Wehrstand, Lehrstand und Nähr-stand. Vielmehr muß jeder einzelne in allen drei Gliedern beteiligt sein. Unser heutiges Chaos rührt eben davon her, daß die Menschen nebeneinander stehen. Im dreieggliederten Sozialismus [sozialen Organismus] aber sollen sie ihre Kräfte organisch entwickeln.

Im Einheitsstaate sind die Worte Gleichheit, Freiheit, Brüderlichkeit ein hohes Ideal geblieben. Im dreieggliederten Sozialismus

[sozialen Organismus], in dem jeder mit allen drei Gliedern organisch verbunden ist, können sie sich verwirklichen. Im Geistesleben wird Freiheit herrschen, die demokratische Verwaltung des Rechtslebens wird jedem Gleichheit bringen, das auf sich selber gestellte wirtschaftliche Leben wird in Brüderlichkeit gedeihen.

PÄDAGOGISCH-DIDAKTISCHE KUNST

UND DIE WALDORFSCHULE

Dornach, 8. September 1920

#TX

Zuerst darf ich Ihnen, die Sie erschienen sind als die Lehrerschaft unserer nächsten nachbarlichen Umgebung, meine herzliche Freude ausdrücken, und ich bin überzeugt davon, daß diejenigen, die tätig Anteil nehmen an unserem Goetheanum und allem, was damit zusammenhängt, mit mir voll übereinstimmen, wenn ich Sie im Namen dieses Goetheanums und seiner Arbeitenden heute herzlichst begrüße und Ihnen ausspreche, daß wir uns außerordentlich freuen, Sie hier zu Gäste zu haben.

Es ist der Wunsch ausgesprochen worden, daß ich vor unserer eurythmischen Aufführung einiges gerade von dem bespreche, was sich im Gefolge unserer geisteswissenschaftlichen Bestrebungen für die pädagogische Kunst und für das Schulwesen ergibt und zum Teil auch schon praktisch ergeben hat. Vorher aber lassen Sie mich noch eine allgemeinere Bemerkung machen.

Sehen Sie, dasjenige, was hervorgehen soll auch in pädagogischer Beziehung und in didaktischer Hinsicht aus unserer anthroposophisch gemeinten Geisteswissenschaft, das hat ja im Grunde genommen heute noch wenig wirklich verständnisvolle Vertreter in der Welt; es hat umso mehr verständnislose Gegner und ebenso viele Leute, die sich gegenüber solchen Bestrebungen aus dem heutigen allgemeinen seelischen Schlafzustand der Menschheit heraus gleichgültig verhalten. Aber gerade in der allerletzten Zeit sind Dinge geschehen, die immerhin hier als, ich möchte sagen Kennzeichen zu betrachten erlaubt sein wird, als Kennzeichen, wie auf der einen Seite sozusagen durch einsame Persönlichkeiten aus der ganzen Breite unseres Zivilisationslebens heraus der Ausblick gerade auf dasjenige eröffnet wird, was von diesem Goetheanum-Bau in Dornach aus geschehen soll. Ich muß es doch als eine wichtige, wenn auch nur symptomhafte Tatsache bezeichnen, daß der gerade uns ja so wohlbekannte alte Professor Spitta in Tübingen, der in

#SE297-198

diesen Tagen seine Lehrtätigkeit beschlossen hat, seine letzte Vorlesung so gehalten hat, daß sie gipfelte in einer Besprechung der eminentesten geisteswissenschaftlichen Wahrheit: der Wahrheit der wiederholten Erdenleben. Aber nicht so sehr, daß dieser Universitätslehrer in dem feierlichen Augenblicke des Abschlusses seiner Universitätslaufbahn dasjenige noch einmal bekannt hat, was er ja eigentlich sein ganzes Leben vertreten hat - das scheint mir nicht einmal so bedeutungsvoll zu sein wie das andere, daß er gerade bei dieser Vorlesung gesagt hat: Meine Herren, erfassen Sie einmal, was es für das menschliche Erkennen und vor allen Dingen für das menschliche Tun in der Zukunft bedeuten würde, wenn diese Anschauung eine weitere Verbreitung finden würde. - Es ist ein bedeutsames Kennzeichen eines in der Wissenschaft, in der Philosophie der Gegenwart altgewordenen Mannes, wenn er mit einem solchen Bekenntnis seine Lehrtätigkeit abschließt! Denn man kann sich ja vorstellen, daß gerade auf eine solche Persönlichkeit die furchtbaren Ereignisse der Zeit einen ganz tiefen Eindruck gemacht haben und daß gerade eine solche Persönlichkeit aus dem einsamen Denken heraus das Bedürfnis fühlt, zu sagen, was der heute im Niedergang begriffenen Menschheit vom Geiste, von der Seele aus aufhelfen könnte, was wiederum zu einem Aufbau führen könnte.

Sehen Sie, das ist von der einen Seite dasjenige, was ich sagen möchte: überall, wo es erkennende, fühlende Seelen gibt, da treten wenigstens als Ahnungen die Anschauungen auf, welche von hier aus in wissenschaftlichem Zusammenhang vertreten werden wollen und von denen auch hier erwartet wird, daß sie, indem sie einfließen in alles zivilisatorische Leben unserer Zeit, dem Niedergang wiederum einen Aufgang entgegenstellen können.

Aber allerdings, das sind solche Lichtblitze, die an einzelnen Orten aufsteigen. Wer sie beobachtet, der wird sie als seltene Licht-blitze wahrnehmen, aber er wird aus ihnen erkennen, wie gerade bei den Besten unserer Zeit das Streben besteht nach einer Erneuerung des Geisteslebens aus sehr, sehr tiefen Seelenquellen heraus. Dem steht allerdings entgegen dasjenige - ich scheue mich nicht, es auszusprechen -, was heute aus einer gewissen nicht nur Schläfrigkeit,

#SE297-199

sondern, zum mindesten gesagt, aus einer ungeheuren Oberflächlichkeit unserer Zeit hervorgeht; was hervorgeht aus einer Oberflächlichkeit, die gerade oftmals in den Kreisen, die öffentlich publizistisch tätig sind, gegenüber den großen Fragen des Daseins und des Menschenlebens geradezu zur Frivolität führt. Und nachdem ich Ihnen zuerst einen Lichtblitz gezeigt habe, möchte ich Ihnen auch gewissermaßen etwas von den Schatten zeigen, die allerdings nicht so vereinzelt auftreten, sondern die weit, weit verbreitet sind. Ich könnte Hunderte von Tatsachen für die letzte Behauptung anführen; ich will aber jetzt nur eine ganz besonders charakteristische vor Sie hinstellen.

Einer unserer englischen Freunde hat sich in London bemüht, Interesse zu erwecken für dasjenige, was hier in Dornach geschehen soll. Er versuchte in einer, wie es scheint angesehenen Zeitschrift - es gibt ja gegenwärtig viele solcher Zeitschriften und Zeitungen - einen ganz wahrheitsgemäßen und sachlichen kleinen Artikel unterzubringen. Der Journalist, der sich die Sache anhörte, bei dem der betreffende Herr war, also der Londoner Journalist war sehr freundlich, war außerordentlich entgegenkommend. Er versprach in der Weise für die Sache einzutreten, daß ein Besuch von etwa ebensoviel Menschen, als uns von Ihrer Seite her heute hier die Freude bereiten, da zu sein, arrangiert werden sollte von London her. Der betreffende Journalist hat dann etwa gesagt, wie umgestaltend dasjenige sei, was ihm mitgeteilt worden ist. Über diese Umgestaltung möchte ich Ihnen etwas vorlesen als ein Dokument für die Frivolität, mit der man heute von demjenigen, was man nicht kennt, spricht - denn der Journalist hatte natürlich keine Ahnung von dem, was hier in Dornach vorgeht. So etwas zeigt, wie wenig heute die Menschen geneigt sind, überhaupt darauf einzugehen, wenn irgendwo aus einer Quelle heraus sich etwas geltend machen will, was in ehrlicher Weise meint, dem Niedergang einen Aufgang entgegenstellen zu können. Da erscheint also in einer Londoner Zeitschrift als Ergebnis dieser, von dem Journalisten wohlwollend geführten Unterredung das Folgende:

#SE297-200

Bemerkungen und Kommentare

Eine Hochschule für Geisteswissenschaft

Eine Hochschule für Geisteswissenschaft ist unter dem Namen «Goetheanum» in Dornach bei Basel, Schweiz, errichtet worden. Der Bau selbst veranschaulicht ein neues Kunstkonzept, das von Dr. Rudolf Steiner initiiert wurde. Es ist vorgesehen, eine Reise nach Basel zu veranstalten, um es zu besichtigen, und Dr. Steiner hat versprochen, die Teilnehmer während des zehntägigen Besuches, der im August stattfinden soll, persönlich zu unterrichten. Geht man davon aus, daß die Reise vier Tage in Anspruch nimmt, so wird es für die Teilnehmer möglich sein, sich in den übrigen sechs Tagen von dem Schock zu erholen, den der erste Anblick von Dr. Steiners Schöpfung verursacht. In der Voraussetzung, daß niemand, dem die Reise möglich ist, diese, wie wir erwarten, interessante Erfahrung versäumen möchte, geben wir eine Illustration dessen, was die Teilnehmer am Ende ihrer Pilgerreise erwartet, und falls jemand von unseren Lesern reisen wird, hoffen wir, daß er uns den Gefallen erweist, uns seine Eindrücke nach seiner Rückkehr zu schildern.* [«The Architect», Nr.34, London 16. Juli 1920]

Sie sehen also, so behandelt man dasjenige, was man nicht kennt. Das ist heute die Stimmung der Welt, das sind heute die Schwierigkeiten, gegen die man zu kämpfen hat.

Nun, meine sehr verehrten Anwesenden, Geisteswissenschaft ist für viele da und sie soll - das wird ja vor allen Dingen unser Herbstkurs, der am 26. September eröffnet werden soll, zeigen - auf alle möglichen Zweige des Geisteslebens einen befruchtenden Einfluß ausüben. Im Frühling wurde ja hier schon in einem engeren Kursus dargestellt, wie gerade das Medizinisch-Therapeutische befruchtet werden kann von dieser Geisteswissenschaft. Und so ist es für die verschiedensten Gebiete. Was in künstlerischer Weise versucht wird von dem, was sich in unsere Empfindungen einleben kann durch die Geisteswissenschaft, davon soll ja die äußere Formung des Baues selbst Zeugnis ablegen. Aber heute will ich Ihnen reden von dem, was Geisteswissenschaft als Folge haben kann in pädagogisch-didaktischer Hinsicht. Ich rede Ihnen ja da nicht von irgendeinem bloßen Programm, auf das wir nichts geben würden, auch nicht bloß von irgendwelchen theoretischen pädagogischen

* Das englische Original ist in den Hinweisen abgedruckt.

#SE297-201

Erörterungen, sondern von etwas, was immerhin praktisch während eines Schuljahres in unserer «Freien Waldorfschule» in Stuttgart sich bereits ausgelebt hat. Diese Freie Waldorfschule in Stuttgart ist eine Schöpfung von Emil Molt. Sie hat sich zunächst zur Aufgabe gestellt, praktisch dasjenige zum Leben zu erwecken, was hervorgehen kann aus einer Ausgestaltung dessen, was in unserer Geisteswissenschaft vor allen Dingen für eine wirkliche Menschen- und damit auch Kindes-Erkenntnis liegen kann.

Sehen Sie, ich lege einen besonderen Wert darauf, daß wir auch schon ein Jahr wirklicher Schulpraxis hinter uns haben. Ich lege deshalb einen besonderen Wert darauf, weil diese ganze Geisteswissenschaft, wie sie hier vom Goetheanum in Dornach aus in die Welt gesetzt werden soll, im Grunde genommen auch nichts wäre als irgendeine neue sektiererische Bewegung oder irgendeine Weltanschauungstheorie oder dergleichen - solch schöne Dinge gibt es ja schon viele in der Welt -, wenn nicht etwas anderes da wäre; wenn nicht gerade diese Geisteswissenschaft gegenüber allem, was in dieser Art in die Welt tritt, etwas ganz anderes wollte. Diese Geisteswissenschaft will nicht Ideen zu einer neuen Weltanschauung hervorbringen; diese Geisteswissenschaft will nicht irgendeine Theorie oder gar ein neues religiöses Bekenntnis sein, wie man ihr verleumderisch nachsagt - das letztere am allerwenigsten. Dasjenige, was sie sein will, ist eigentlich ursprünglich gar nicht mit Bezug auf irgendein religiöses Bekenntnis konzipiert worden, sondern es ist konzipiert worden auf die naturwissenschaftliche Denkungsart und Gesinnung unserer Zeit hin. Es ist gefaßt worden als dasjenige, was für den Geist und für die Seele ebenso als Erkenntnis vom Menschen hervorgebracht werden kann, wie die für unsere Zeit so befruchtende Naturwissenschaft als Erkenntnis für das physische Leben hervorgebracht worden ist. Und es beruht diese Geisteswissenschaft darauf, daß, wenn man die rechten Methoden anwendet, die ich geschildert habe in meinen Büchern «Die Geheimwissenschaft im Umriß» und «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», man in der Lage ist, ebenso sichere Erkenntnisse, so umschlossene, konturierte Erkenntnisse zu gewinnen über

#SE297-202

Seele und Geist, wie man sie gewinnen kann durch die naturwissenschaftlichen Methoden der Gegenwart für die physische Welt.

Allerdings, dasjenige, was zu tun ist, um in einer wirklich methodischen Weise zu geisteswissenschaftlichen Erkenntnissen zu kommen, das ist nicht bequemer und nicht leichter als das, was etwa zu tun ist im chemischen, im physikalischen Kabinett, auf der Sternwarte, in der Klinik. Nur weil sich die Menschen vorstellen:

anthroposophisch Forschende sind solche Leute, die sich allerlei Einfälle zukommen lassen, die man schnell haben kann, die schnell aus der Phantasie geschöpft sind - nur weil sich die Leute dieses vorstellen, deshalb verkennen sie die Wege, die von der Anthroposophie aus in die geistige Welt hinein gegangen werden sollen. Wenn man sich bekannt macht mit der ganzen Art und Weise, wie der Mensch in einer Selbsterziehung seines ganzen Wesens allein dazu kommen kann, in sich die Ausblicke zu eröffnen in die geistige Welt, die dann ebenso exakt und sicher sind wie die naturwissenschaftlichen Ergebnisse; nur wenn man sich davon unterrichtet, wie lange für verhältnismäßig kleine, unbedeutende Wahrheiten, die zu dem äußerlich-physischen Wissen hinzugebracht werden - sagen wir zum Beispiel für die menschliche Sinneslehre, für die menschliche Anatomie oder dergleichen -, geforscht werden muß; nur wenn man sich das klar macht, wie jahrzehntelange Forschung oftmals notwendig ist für die allergeringfügigsten Kleinigkeiten auf geisteswissenschaftlichem Gebiet: dann wird man einsehen lernen, daß das Forschen auf diesem Gebiet keineswegs bequemer und leichter ist als das Forschen auf klinischem Gebiet, auf der Sternwarte, im physikalischen oder chemischen Laboratorium. Aber man hat heute noch nicht den Willen, darauf einzugehen, daß es eine solche Geistes- und Seelenforschung geben kann.

Groß und gewaltig sind die Absichten gewesen, die in den letzten drei bis vier Jahrhunderten und insbesondere im 19. Jahrhundert für das naturwissenschaftliche Erkennen zutage getreten sind. Und ich brauche Ihnen nicht zu erwähnen, was diese naturwissenschaftliche Erkenntnis der Welt gebracht hat. Aber das eine möchte ich erwähnen: daß derjenige, der ganz fest auf dem Boden unserer

#SE297-203

anthroposophisch gemeinten Geisteswissenschaft steht, der allerletzte sein wird, der irgend etwas Berechtigtes in der naturwissenschaftlichen Forschung irgendwie abfällig kritisieren wird. Denn darum handelt es sich zunächst: daß derjenige allein feststehen kann auf dem Gebiete unserer Geisteswissenschaft, der nicht dilettantisch oder gar laienhaft in dem naturwissenschaftlichen Betriebe der Gegenwart drinnensteht. Erst wenn man sich wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit und wissenschaftlich-strenge Forschungsmethoden im Laboratorium, auf der Sternwarte und so weiter [angeeignet hat], wenn man sich selbst erzogen hat zu dem, was da an Exaktheit des Forschens angestrebt wird, dann hat man die innere Weltanschauungs-Moral in sich erweckt, welche notwendig ist, um ein Geistesforscher zu werden. In der äußeren Welt hat man immer vor sich, wie man sagt, die rauhe Wirklichkeit, die einen korrigiert. Bin ich ein schlechter Brückenbauer in der Theorie und rechne eine Brücke schlecht aus, dann belehrt mich der herunterstürzende Eisenbahnzug, daß ich meine Brücke schlecht gebaut habe. Und so ist die Korrektur immerfort da, wenn man in der äußeren physischen Wirklichkeit die vom Geiste erschauten Gesetze anwenden will. Allerdings, je weiter wir von den unteren Grundlagen der physischen Wirklichkeit hinaufkommen und uns der eigentlichen Geistes- und Seelenforschung nähern, desto wackliger wird ihre Erforschung für die Wirklichkeit. Und wenn Sie ebenso streng wären in der Beurteilung desjenigen, der zerstörte Gesundheit als Arzt wiederum aufzubauen hat, wie Sie es durch die Natur finden, wenn sie durch den abstürzenden Eisenbahnzug den schlechten Mechaniker korrigiert, da würden Sie nach heutiger Auffassung nicht in der Weise vorgehen können. Denn als Mechaniker können Sie von der Natur nachgeprüft werden. Ob einer gestorben ist trotz oder sogar wegen der Medizin - da wird die Sache schon etwas wackliger! Und wenn man erst hinaufkommt in das geistige und in das seelische Gebiet, da muß man die innere Gewissenhaftigkeit mitbringen und vor allen Dingen das ernsteste, strengste Wahrheitsgefühl, wenn man übersinnlich forschen will, denn da ist es leicht, sich Phantasie für Wirklichkeit vorzumachen.

#SE297-204

Aber es tritt nun etwas ganz Besonderes ein, wenn man auf diese Weise durch innere Seelenerziehung und Seelenzucht sich die Methode für die Geistesforschung aneignet. Es tritt das nämlich ein, daß man den Dingen der Welt näher kommt, als man will als äußerlicher Naturforscher. Denn sehen Sie, das ist ja gerade das Merkwürdige bei der mehr auf das Materielle hingehenden Naturforschung der neueren Zeit, daß sie sich auf der einen Seite vor die Tatsachenwelt der äußeren Sinne stellt, daß sie aber, indem sie sich Ideen, die sie sich in Naturgesetzen stellt, von dieser äußeren Sinnenwelt schafft, immer mehr und mehr zum Intellektualistischen, zum Theoretischen, zum Wirklichkeitsfremden kommt, so daß die neueren Weltanschauungsforscher nicht mehr wissen, wie sie eigentlich die Ideen, die sie aushecken, an die Wirklichkeit anknüpfen sollen. Sie forschen vielfach darüber, ob die Ideen, die der Mensch in der Seele trägt, überhaupt noch etwas zu tun haben mit der äußeren Wirklichkeit. Das ist das Tragische der modernen, naturwissenschaftlich-orientierten Weltanschauung, daß die Menschen wohl zu dieser Weltanschauung sich bekennen; sie wollen mit der Wirklichkeit, mit der bloß äußeren Wirklichkeit sich befassen und kommen von dieser äußeren Wirklichkeit gerade durch ihre Ideen ab. Sie haben nicht mehr die lebendige Verbindung, die Verbindung der ganzen Menschenwesenheit mit der lebendigen Wirklichkeit. Sie wollen auf die Wirklichkeit losgehen und wachsen aus der Wirklichkeit heraus. Zu abstrakten intellektualistischen Seeleninhalten kommt man. Und so kommt es, daß, je mehr der Mensch in den Materialismus hineinwächst, er um so mehr aus der Wirklichkeit herauswächst.

Begibt man sich nun auf den Weg der Geistesforschung, da hat man sofort das innere Erlebnis: Du tauchst in die Wirklichkeit unter; du stehst nicht nur da und schaust dein Objekt an, sondern tauchst in diese Wirklichkeit mit dem ganzen Seelenleben ein; du wirst eins mit

der Wirklichkeit. Deshalb kann dasjenige, was hier als Geisteswissenschaft gemeint ist, niemals bestehen, ohne daß man dasjenige, was man erkennen will, zu lieben anfängt und immer mehr und mehr liebt. Geisteswissenschaft ist zugleich etwas,

#SE297-205

was, wenn es sich in unserer Seele geltend macht, uns mit der Liebe für die Welt durchdringt; was gar nicht sein kann, trotzdem es mathematische Klarheit anstrebt in der Ideenfassung und Ideen-gestaltung, ohne daß es den ganzen Menschen, das Fühlen und Wollen ergreift. Deshalb darf ich sagen: Die praktische Erprobung dessen, was pädagogisch-didaktisch folgt aus der Geisteswissenschaft, ist eigentlich dasjenige, was uns erst wertvoll sein kann. Denn reden über irgend etwas aus noch so schönen Theorien heraus, wenn man fremd gegenübersteht dem, worüber man redet:

das ist im Grunde genommen leicht und ist heute die Aufgabe, die sich zahlreiche Weltanschauungs-Menschen und Bekenntnis-begründer setzen. Mit dem hat dasjenige, was hier gewollt wird, gar nichts zu tun. Sondern gerade dieses Untertauchen in die Wirklichkeit und besonders die menschliche Wirklichkeit, ist es, was im Gefolge dieser Geisteswissenschaft ganz von selbst durch die Natur, durch die Wesenheit dieser Geisteswissenschaft auftritt.

Und so kommt es denn, daß vor allen Dingen dasjenige, was durch diese Geisteswissenschaft auftritt, ein intimeres Erkennen der menschlichen Wesenheit selber ist. Ein solches Erkennen der menschlichen Wesenheit, daß derjenige, der nun vor dem werdenden Menschen, dem Kinde steht - vor diesem wunderbaren Weltenrätsel, das geboren wird, das in den ersten Tagen seines äußeren Weltendaseins uns den wunderbaren Aufbau eines physischen Organismus aus dem Geistig-Seelischen heraus in jedem Augenblick zeigt, das uns dann zeigt, indem es heranwächst, wie aus dem Innern, dem Geistig-Seelischen heraus alles gestaltet wird -, daß derjenige, der nun als Lehrer oder als Erzieher gegenübergestellt ist diesem lebendigen Weltenrätsel, diesem werdenden Menschen, in einer Weise zusammenwächst mit seiner Aufgabe, daß man wirklich sagen muß: Die Geisteswissenschaft ist dann das Feuer, durch welches die Liebe zu der Erziehung, zum Unterricht unmittelbar erweckt wird. Das ist es, was das Ziel unseres ganzen Strebens hier ist: den Menschen kennen zu lernen.

Aber man kann den Menschen nicht kennen lernen, ohne ihn als werdend kennen zu lernen. Und geht man einmal wirklich darauf

#SE297-206

zu, den Menschen als Werdenden kennen zu lernen, dann muß man sogar unsere Sprache mit einem neuen Worte bereichern. Für denjenigen, der etwas tiefer hineinschaut in die Wirklichkeit des Lebens, für den haben alle europäischen Zivilisationssprachen für die Grundtatsache des Lebens nur ein Wort, und zwei müßte es dafür geben! Ein Wort haben sie. Nun, wenn wir in Urzeiten zurückgehen, in jene Zeiten des Menschenlebens, von denen nur noch alte Dokumente in mythischer Weise reden, dann finden wir noch etwas Ähnliches von dem, was wir wieder brauchen: wir brauchen, wenn wir von dem Ewigen, von dem Unzerstörbaren im Menschenwesen reden gegenüber dem zerstörbaren, vergänglichen Leibe, wir brauchen zu unserem Wort «Unsterblichkeit», das uns hinweist auf das physische Lebensende, ein anderes Wort; wir brauchen das Wort «Ungeborenheit». Denn ebenso, wie wir mit unserem ewigen, geistigen Teil durch die Todespforte gehen und in der geistigen Welt weiterleben ein anderes Leben, das für die Geistesforschung durchschaubar ist, ebenso treten wir aus geistigen Welten, bevor wir hier geboren beziehungsweise empfangen werden, herunter zu dieser physischen Erdenverkörperung. Wir gehen nicht nur als Unsterbliche durch die Todespforte - wir kommen als Ungeborene durch die Geburtspforte. Wir brauchen das Wort Ungeborenheit zu dem Worte Unsterblichkeit dazu, wenn wir den Menschen in seiner Wesenheit ganz erfassen wollen.

Dasjenige, was ich Ihnen hier andeute, finden Sie in meinen Schriften nach allen Seiten hin ausgeführt. Ich kann nur sozusagen resultathafte Züge Ihnen anführen, weil ich ja darauf hinzielen möchte, dasjenige darzustellen, was nun aus dem menschlichen Leben und der menschlichen Empfindung wird, wenn wir eine solche Anschauung fruchtbar machen wollen.

Stellen Sie sich den Lehrer vor, der - wie unsere Waldorflehrer in Stuttgart - dasjenige durchgemacht hat, was man durchmachen kann, wenn man Geisteswissenschaft auf seine Seele wirken läßt. Stellen Sie sich ihn vor: Er steht vor dem werdenden Menschen, vor dem Kinde. Er hat nicht nur als eine graue Theorie, er hat als einen lebendigen Lebensinhalt in sich dieses, daß er sich sagt: Aus geistigen

#SE297-207

Welten sind heruntergestiegen die Seelen, diese Seelen, an denen ich nun zu arbeiten habe. - Und nun wird ihm von derjenigen Pädagogik und Didaktik, die aus der Geisteswissenschaft folgt, eine Erkenntnis übermittelt, wie diese Seelen nun von Jahr zu Jahr, von Monat zu Monat behandelt werden können. Und ich darf Ihnen, da Sie ja alle Jugenderzieher sind, vielleicht aus einer Kleinigkeit heraus, die bei mir allerdings das Ergebnis einer mehr als drei Jahrzehnte lang dauernden Forschung ist, eine Idee entwickeln, die dann, wenn sie nicht Idee bleibt, nicht Gedanke bleibt, sondern wenn sie lebendiges Tun im Erzieher und Unterrichter wird, eben ein merkwürdig impulsierendes Verhältnis des Lehrers zum Schüler, des Erziehers zum zu erziehenden Kind hervorruft. Sehen Sie, man redet heute viel in der Psychologie von der Beziehung des Physischen zum Geistigen. Und es gibt Theorien, die sagen, wie Seele und Leib aufeinander wirken sollen. Aber man studiert diese Dinge nicht. Man hat nicht die Methode der Geisteswissenschaft, durch die man diese Dinge studieren kann. Denn man muß sie im einzelnen studieren. Man kann nicht, indem man so im allgemeinen herumswafelt, reden von einem Verhältnis der menschlichen Seele zum Leibe, sondern da muß man alle Einzelheiten kennen. Denn Einzelheiten der Seele wirken auf Einzelheiten des menschlichen Leibes. Nur andeuten will ich, welche von den einzelnen Ideen, um die sich die Sache dreht, ich eigentlich meine.

Wir beobachten zunächst das Kind vor seiner Schulzeit. Wir wissen, es hat zunächst die sogenannten Milchzähne. Es treibt dann vom sechsten bis achten Jahr an die dauernden Zähne hervor. Das ist für denjenigen, der nicht bloß den äußeren Menschen beobachtet, sondern durch Geisteswissenschaft den ganzen Menschen beobachtet, eine außerordentlich wichtige Lebensperiode. Nicht zufällig fällt sie zusammen mit derjenigen, in der das Kind der Volksschule übergeben wird. Denn was da zuletzt sich herausstößt als Zähne, das entstammt Kräften, die ja im ganzen Menschen vorhanden sind, die am ganzen Menschen tätig sind; und das ist sozusagen der Schlußpunkt; wenn diese zweiten Zähne erscheinen, wird mit etwas, was bis dahin im menschlichen Organismus tätig ist, ein

#SE297-208

Schlußpunkt gemacht. Dasjenige, was da tätig war, das ist bis zum Hervorbringen der Zähne gegangen.

Nun, wer das menschliche Leben tiefer beobachtet, der findet, daß gerade von einem Abschnitt des menschlichen Lebens an das Gedächtnis, namentlich aber die Kombinationsfähigkeit und die Vorstellungsfähigkeit eine ganz bestimmte Struktur erreicht. Dasjenige, was später intellektuelles Leben wird, das tritt von diesem Lebensabschnitt an ganz besonders auf. Und verfolgt man nun, was sich in dem Seelisch-Geistigen des Kindes abspielt bis zu dem Zeitpunkte, in dem hauptsächlich die zweiten Zähne hervorschießen, verfolgt man das ganz sachgemäß, wie man ein Naturobjekt verfolgt unter dem Mikroskop: Was wird mit der Seele, wenn die Zähne heraus sind? - dann entdeckt man, daß es dieselbe Kraft ist, die zuerst den Organismus durchflutet und durchsetzt hat und die dann sich emanzipiert vom Organismus und frei im Seelischen zum intellektuellen Vermögen wird.

Sie beobachten das Kind vom siebenten, neunten Jahr an, sein seelisch-verstandesmäßiges Leben, und sagen sich: Was jetzt herauskommt als Verstand, das hat früher, wo es noch im Unterbewußten war, gearbeitet im Organismus. Das war als Seelisches am Leibe tätig.

Ich füge Ihnen jetzt etwas zusammen, was, wie gesagt, Ergebnis einer mehr als drei Jahrzehnte langen Forschung ist. Da haben Sie in ganz konkreter Weise im einzelnen festgestellt, wie das Seelische, das allerdings in den ersten sieben Jahren noch nicht in seiner Urform, seiner Naturform auftritt, am Leibe arbeitet. - So ist es überall mit unserer Geisteswissenschaft. Aus strengen Forscherprinzipien heraus redet sie über das Verhältnis von Seele und Leib, nicht philosophisch-schwafelnd, sondern nach konkreten Ergebnissen, wie das einzelne Seelische, also in diesem Falle der Verstand, zuerst gearbeitet hat am Leibe. Wir verfolgen, wie der Verstand drinnen am Leibe arbeitet und allmählich den Leib organisiert, bis die Zähne herausgestoßen sind.

Und so kann man es immer weiter und weiter machen und kann zum Verständnis des ganzen menschlichen Leibes aus dem Geistig-Seelischen

#SE297-209

heraus kommen. Da werden nicht Theorien aufgestellt über die Wechselwirkung von Seele und Leib. Da wird nicht bloß das unmittelbar in einem Zeitabschnitt vorliegende Menschenwesen angeschaut, sondern das ganze menschliche Wesen wird verfolgt. Man kann nicht fragen: Wie wirken Seele und Leib zusammen von der Geburt bis zum Zahnwechsel? Denn dasjenige, was da gewirkt hat, erscheint äußerlich erst vom siebenten bis zum vierzehnten Lebensjahr. Dann beginnt wiederum eine neue Epoche. Und so wird Stück für Stück aus der Geisteswissenschaft heraus studiert, was dieser Mensch eigentlich ist. Das ergibt dann nicht jene abstrakte, jene graue Theorie vom Menschen, die man heute gewohnt ist, in den gebräuchlichen Lehr- und Handbüchern zu finden; das gibt etwas, was uns so mit der Erkenntnis erfüllt, wie wir in einem individuellen, persönlichen Verhältnis von etwas erfüllt werden, was uns im Leben entgegentritt und uns unmittelbar aus dem Leben heraus interessiert.

Das öffnet den Blick zur Betrachtung des werdenden Menschen, des Kindes: wie die Seele des Kindes sich immer mehr und mehr ausgestaltet im äußeren Leibe. Und das durchfeuert den Willen, in der pädagogisch richtigen Weise an dieses werdende Kind heranzugehen. Da erlangt man dann die Fähigkeit, sich zu sagen, wie das werdende Kind eigentlich steht zu dem, was ihm dargeboten werden soll.

Sehen Sie, wir lehren unsere Kinder Lesen und Schreiben. Wenn man absieht von gewissen Urzeiten der Menschheit, in denen Lesen und Schreiben noch sehr nahe war dem menschlichen Empfinden - ich erinnere nur an die alten Bilderschriften -, und wir auf unsere Zeiten, auf unsere Zivilisationszeiten blicken - und das müssen wir ja, in denen leben wir und haben wir zu erziehen -, ja, was sind denn unsere Schriftzeichen, was sind unsere Buchstaben anderes als etwas, was dem ursprünglich-elementaren kindlichen Erleben sehr ferne steht! Das Kind wird ja eigentlich in eine ihm ganz fremde Welt eingeführt, wenn es Lesen und Schreiben lernen soll. Mit dem Rechnen ist es nicht so, denn das liegt mehr im Menschen. Zählen ist etwas viel mehr dem Ursprünglich-Elementaren

#SE297-210

der Menschenseele Naheliegenderes als gerade Lesen und Schreiben. Die Schrift hat sich weiterentwickelt, und aus den Bildern sind Zeichen geworden, durch die man wie in eine fremde Welt hineinkommt.

Nun haben wir aus ganz wesentlichen Erkenntnissen der Menschennatur heraus für unseren Waldorff-Lehrplan das in Aussicht genommen, daß das Kind, indem es gerade im Anfang volksschulmäßig erzogen und unterrichtet wird, aus dem künstlerischen Erfassen der Schrift heraus das Schreiben lernt und dann aus dem Schreiben das Lesen. Also wir bringen an das Kind nicht die fremdartigen Schriftzeichen heran, sondern wir suchen aus der Kindesnatur - die uns geisteswissenschaftlich die Anleitung gibt, sie genauer zu erkennen - heraus die Art und Weise: Wie möchte sich die Hand bewegen? Was erlebt die Hand, wenn sie einen Strich, eine Handlung vollzieht? Wir lassen das Kind zeichnen. Wir lassen das Kind dasjenige entwickeln, was mit seinem Elementarischen zusammenhängt; und daraus entwickeln wir erst die Schriftzeichen. Also wir gehen vom Leben aus und führen zum Abstrakten hin. Wir vermeiden überall, das Intellektualistische irgendwie in den Vordergrund zu stellen. Wir gehen vom Leben aus.

Und auch so gehen wir vom Leben aus, daß wir zum Beispiel in den Lehrplan hinein nicht jene, von manchem so wohlthätig empfundene Abwechslung bringen, daß jede Stunde etwas anderes getrieben wird, sondern wir treiben irgendeinen Gegenstand in den hauptsächlichsten Schulstunden so lange, bis ihn das Kind beherrscht, bis das Kind drinnen ist in der Sache. Wir haben daher nicht den stundenmäßigen Lehrplan, sondern für die hauptsächlichsten Schulfächer haben wir einen Lehrplan, der etwa durch drei Monate bei dem Gleichen bleibt. Natürlich ist davon ausgeschlossen das Sprachenmäßige und so weiter.

Und dann versuchen wir, alles dasjenige, was zu lernen ist, genau in den Zeitpunkt hineinzustellen, in dem das Kind die Sache aus sich selbst heraus entwickeln kann. Wir versuchen zum Beispiel alles das zu studieren, was nun folgt daraus, daß gewissermaßen dasjenige, was zuerst im Organismus gearbeitet hat, dann aufhört

#SE297-211

zu arbeiten beim Zahnwechsel, indem das von Jahr zu Jahr im achten, neunten, zehnten Jahr herauskommt. Wir verfolgen, was wir etwa vom Rechnen beibringen können in einem bestimmten Jahr; was wir von den allerersten Anfangsgründen aus der Naturbeobachtung, aus dem Geschichtsleben dem Kinde beibringen können. Wir versuchen wahr zu machen, was heute vielfach gesagt wird, was aber abstrakt bleiben muß. Die Pädagogik, die wir heute haben, soll gar nicht kritisiert werden. Ich schätze dasjenige, was an theoretischer Pädagogik und an Anleitungen zum Pädagogischen vorhanden ist, außerordentlich hoch. Ich glaube nicht, daß wir da etwas Wesentliches hinzufügen können. Aber worin wir, weil es ein Lebendiges ist, aus der Geisteswissenschaft etwas hinzufügen können, das ist in der Erweckung des pädagogischen Handgriffes, des Didaktischen, in der Verwertung der genauen Menschenkenntnis beim Kinde. So kann man sorgfältig studieren, wenn einen die Erkenntnisse der Geisteswissenschaft anleiten, wie um das neunte Lebensjahr herum wiederum ein ganz wichtiger Abschnitt in der kindlichen Seele ist. Bis dahin ist eigentlich das Kind immer in einer solchen Verfassung, daß es sich von der Umwelt nicht wesentlich unterscheidet. Um das neunte Jahr herum fängt das Kind an, sich soweit von der Umwelt zu unterscheiden, daß wir von da ab anfangen, über die Pflanzen und Tiere mit ihm ganz anders als vorher zu reden. Und der Geschichtsunterricht sollte überhaupt nur in marchenhafter und legendenhafter Weise, in bildhafter Weise vorher getrieben werden. Er sollte überhaupt - auch in den ersten Anfangsgründen - erst getrieben werden, nachdem das Kind sich unterscheiden gelernt hat von der Umwelt, also so um das neunte Jahr herum.

So wird aus dieser prinzipiellen Menschenkenntnis heraus, die wir anstreben durch Geisteswissenschaft - nicht nur im allgemein Pädagogischen und Didaktischen -, dasjenige, was uns zeigt, was wir Tag für Tag der Wesenheit des werdenden Menschen wegen an diesem Menschen zu vollbringen haben. Aber das alles hat noch immer einen Anstrich von Denken, von Ideenhaftem. Etwas wesentlich Wichtigeres ist noch das andere.

#SE297-212

Denken Sie nur einmal nach, was es für die Erziehung heißt, wenn man auf dem Standpunkt steht: Wir haben im Menschen bloß das höchste Wesen der Tierreihe vor uns, und wir haben das in ihm zu entwickeln, was er durch die physische Geburt mitbekommt. Durch die Geisteswissenschaft geht der Lehrer dagegen von der Grundlage aus: Aus der geistigen Welt ist ein geistig-seelisches Wesen heruntergestiegen; es hat sich in einem Menschenwesen physischer Art verkörpert. Es hat Geistiges aus der geistigen Welt gebracht und mit dem verbunden, was aus der Vererbungsströmung herkommt. Wir haben dieses ganze lebendige Menschen-rätsel vor uns und haben an seinem Werden zu arbeiten. - Wie überkommt einen da eine ungeheure Ehrfurcht vor dem werdenden Menschen! Denn ehrfurchtgebietend steht vor uns, was uns die Götter vom Himmel zur Erde herunterschickt haben.

Und das zweite Gefühl, was uns beschleicht, wenn wir dem Kinde gegenüberstehen, das ist ein ungeheures Verantwortungsgefühl; aber ein Verantwortungsgefühl, das uns trägt, das uns wirklich Kraft und Wollen gibt zum Erziehen und zum Unterrichten. Es ist also das etwas, was lebendig in den Menschen hineinfahren kann. Ich möchte nicht mißverstanden werden, ich meine: was als Leben - nicht als Theorie, nicht als theoretische Pädagogik, nicht als lehrhafte Pädagogik - in den Menschen hineingeht, das ist dasjenige, was uns durch Geisteswissenschaft zukommt. Denn Geisteswissenschaft will [nicht] nur in den Ideen wiedergeben das allgemeine Weltenleben; sie will den Menschen teilhaftig werden lassen an diesem allgemeinen Weltenleben. Deshalb spielen bei dem aus der Geisteswissenschaft hervorgehenden pädagogischen Tun Dinge eine Rolle, die man eigentlich erst bemerkt, wenn man auf dieses Geisteswissenschaftliche sich einläßt.

Wir kommen oftmals in die Lage, den Kindern irgend etwas zu sagen, was zunächst, wenn wir es ihnen in Begriffen beibringen, über ihr Verständnis hinausgeht. Nehmen wir an, wir wollen einem Kinde das Wesen der unsterblichen Menschenseele beibringen. Wer Erfahrung hat, weiß, wie schwierig das ist, wenn man die Sache verantwortungsvoll und ehrfurchtsvoll nehmen will. Nehmen

#SE297-213

wir an - ich will von einem Vergleich ausgehen -, wir schauen eine Schmetterlingspuppe an. Wir sagen zu dem Kinde: Sieh, der Schmetterling fliegt heraus aus dieser Puppe; den Schmetterling siehst du, wenn er aus der Puppe kommt. So ist es auch mit der Menschenseele; die Menschenseele verläßt die Puppe des Leibes im Moment des Todes. Diese Seele kannst du nur nicht sehen. - Ein Bild stellt sich vor die Kinder hin.

Die Menschen denken nun oftmals, wenn einer dies so macht, sei es dasselbe, als wenn es ein anderer so macht. Geisteswissenschaft zeigt uns, daß das nicht so ist. Wenn ich aus meiner Gescheitheit heraus erst nachzudenken habe, um darauf zu kommen, daß die Schmetterlingspuppe mit dem herausfliegenden Schmetterling ein Bild für die unsterbliche Menschenseele ist, wenn ich, weil das Kind dümmer ist als ich, mir das Bild zusammenstopple und es ihm bringe, damit es die Unsterblichkeit verstehen kann - wenn man mit dieser Gesinnung an das Kind herangeht, bringt man die Sache dem Kinde nicht bei. Nur, wenn man selber an das Bild glaubt, bringt man auch dem Kinde das Richtige bei. Und ich gestehe Ihnen offen: aus der Geisteswissenschaft heraus ist das für mich kein zusammengestoppeltes Bild, sondern da ist es eine Tatsache; die Menschenseele macht das durch, was der Schmetterling im Bilde zeigt. Und nicht mein Verstand hat in diesem Schmetterling das Bild gefunden für die Unsterblichkeit, sondern: auf einer unteren Naturstufe steht ganz derselbe Vorgang da. Durch die Natur, durch den Geist der Natur selbst ist das Bild gemacht. Nicht ich mache das Bild, sondern ich glaube, daß die schöpferischen Kräfte der Natur in dem Ausfliegen des Schmetterlings dasselbe hinstellen wie die Menschenseele, die aus dem Leibe geht. Ich glaube nicht:

das Kind ist dumm und ich bin gescheit, sondern ich stelle mich auf dieselbe Stufe, weil ich ehrlich mir dasjenige errungen habe im Bewußtsein, was ich dem Kinde sage. In demselben Maße und in derselben Art, wie ich es dem Kinde beibringen will, muß ich es glauben. Dann ist da etwas Imponderables, dann ist es wirklich meine Seele und die Kindesseele, die in diesem Momente noch durch ganz andere Kräfte miteinander verbunden sind als durch die

#SE297-214

Worte, die in Begriffen und Gedanken und Theorien leben. Dieses Verbundensein mit der werdenden Kindesseele durch solche Dinge, das ist es, worauf es oftmals ankommt.

Und wiederum sehen wir, wie in der letzten Zeit manches in einseitiger Weise mißverstanden worden ist. Man hat immer mehr und mehr danach gestrebt, dem Kinde dasjenige beizubringen, was es verstehen kann. Aber dadurch kommt man ja immer mehr und mehr in die furchtbarste Trivialität hinunter. Man denke nur darüber nach, wie banal man die Dinge vorbringen müßte, wie gewöhnlich, um sie dem Kinde verständlich zu machen! Und wenn man die methodischen Lehrbücher daraufhin anschaut, die darstellen, wie man die Dinge behandeln soll, was für Banalitäten man dem Kinde zumuten soll - es ist zum Die-Wände-Hinaufkriechen!

Man weiß eben eines nicht, das für das Menschenleben so wichtig und bedeutungsvoll ist. Lernt man das Menschenleben kennen, so ist es doch so: Man erinnert sich zuweilen, vielleicht mit fünfunddreißig Jahren, an etwas, was man vielleicht im achten Jahr gelernt hat. Hat man es richtig gelernt, aus dem richtigen Geiste heraus, so weiß man es so deutlich, als wenn es gestern geschehen wäre. Man erinnert sich auch: Das hast du nicht verstanden, das hast du auf Autorität hin angenommen. - Du hast das gefühlt: Ich bin jünger, der Lehrer ist älter, der versteht es, ich verstehe es nicht. Jetzt, mit fünfunddreißig Jahren, kommt das Ganze wieder herauf. Jetzt verstehst du es dadurch, daß du reifer geworden bist. Wenn einmal die Menschen schätzen werden, was das bedeuten kann, wenn man sich im späteren Leben durch eigene Reife befähigt fühlt, etwas zu verstehen, was man früher nur geglaubt hat, weil man den Menschen geschätzt hat, der es einem sagte, weil der einem Autorität war - wenn das einmal die Menschen begreifen werden, dann werden sie auch schätzen können, was es heißt, daß Geisteswissenschaft sagt: Man muß hinschauen auf das werdende Kind bis zum siebenten Jahr ungefähr, da findet man, daß das Kind vor allen Dingen ein Nachahmer ist. Es tut alles das, was seine Umgebung tut. Das ist ein Grundgesetz der sich in diesen Jahren entwickelnden Menschennatur. Da kann man nicht durch Ermahnungen

#SE297-215

erziehen, sondern nur durch das Vorbild, bis in die Gedanken hinein. Wer unreinliche Gedanken in der Kinderstube hat, wirkt schlecht auf die Kinder. Denn die Seelen haben einen unterbewußten Zusammenhang. Also bis zu den Gedanken hin wird von dem Kinde bis zum Zahnwechsel hin alles nachahmend erlebt und nachahmend dem ganzen Menschenwesen einverleibt.

Dann aber beginnt mit dem Zahnwechsel, mit dem Eintreten des Verstandesteiles der Seele, dasjenige, was die Menschenseele bis zur Geschlechtsreife will: Hingabe an eine verehrte Autorität. Besonders unserer Zeit sollte das gesagt werden, daß das einem menschlichen Entwicklungsgesetz entspricht. Das Kind kann deshalb Wahrheiten aufnehmen in dieser Zeit, weil es sieht: die verehrte Autorität hängt an diesen Wahrheiten. Wer das nicht erlebt hat, ungefähr vom siebenten bis zum vierzehnten Jahr aus dem Autoritätsgefühl heraus Wahrheiten aufzunehmen, der steht später kaum als ein selbständiger und freier Mensch im Leben drinnen, denn er hat in seinem Menschenwesen nicht das richtige Verhältnis von Mensch zu Mensch entwickelt!

Daher geht als Grundimpuls durch unsere Pädagogik: die pädagogische und didaktische Erziehung bis zum siebenten Jahr durch Nachahmung. Es sieht sich dann der Lehrer der Volksschulzeit bis zum vierzehnten Jahr so auf sich selbst gestellt, daß er die selbstverständliche Autorität ist. Es hat eine ungeheure Bedeutung für das Leben, wenn man sich später erinnern kann: Durch eigene Reife hast du jetzt etwas errungen, was in der Schulzeit veranlagt war. Das gibt eine besondere Kraft. Da wirkt die Schule und Erziehung in das spätere Leben hinein, wenn der Lehrer durch selbstverständliche Autorität das dem Kind beibringt, was es erst später versteht. Es ist im allgemeinen leicht und für die oberflächliche Betrachtung einleuchtend: Man will dem Kinde nur beibringen, was es versteht. Dann macht man aber die Menschen früh alt. Man zerstört das Leben. Man gibt dem Menschen nicht das richtige Erdengut für das spätere Leben.

Durch diese Wahrheiten wollte ich nur klarmachen, wie nicht aus theoretischer Pädagogik, sondern durch das im lebendigen

#SE297-216

Menschen, was er werden kann durch das Sich-Durchdringen mit der Geisteswissenschaft, im menschlichen Verhältnis eben dasjenige geleistet wird für das Kind, was wir hinzufügen möchten zu dem, was an Groß artigem die Pädagogik des 19. Jahrhunderts hervorgebracht hat, in ganz großartige Prinzipien gebracht hat. Geisteswissenschaft möchte aus dem Bedürfnis unserer Zeit heraus das

lebendige Leben befruchten, weil sie ja ein Erkennen ist, das den Menschen ganz durchdringt in seiner innersten Wesenheit. Deshalb muß das auch in allen Einzelheiten so durchgeführt werden. Aus der unmittelbaren Menschenerkenntnis heraus sollen unsere Pädagogen und Didaktiker wirken. Daher beurteilt derjenige schlecht, was wir wollen, der uns nachsagt, wir wollten ein neues Bekenntnis, eine Weltanschauung in die Schule hineinbringen.

In unserer Freien Waldorfschule in Stuttgart, deren oberste Leitung mir ja unterstellt ist und die ich von Zeit zu Zeit wiederum zu inspizieren habe, da habe ich, da von mir der Lehrplan und die ganze Konstitution herrührt, von vorneherein gesagt: Das ist unmöglich, daß wir den Inhalt einer Weltanschauung in die Schule hineinbringen. Die evangelischen Kinder werden von evangelischen Pfarrern, die katholischen Kinder von katholischen Pfarrern in ihrem Bekenntnis unterrichtet. Dissidentenkinder können Dissidentenkinder bleiben. Wenn dann eine ganze Anzahl von diesen Kindern beziehungsweise die Eltern dieser Kinder gekommen sind und uns gesagt haben: Ja, dasjenige, was Ihr die Kinder lehrt, das erweckt in ihnen das Gefühl, sie müßten auch einen religiösen Impuls empfangen - so sind die Dissidenteneltern gekommen, nicht etwa bloß diejenigen, die in irgendeinem Bekenntnis drinnenstehen; die gegenwärtigen Bekenntnisse bringen es nicht zustande, daß unmittelbar ein so reges religiöses Bedürfnis entsteht. Wir waren genötigt - weil bei den anthroposophisch erzogenen Kindern aus dem Geiste unseres Unterrichts heraus das religiöse Bedürfnis kam und weil die Dissidenteneltern ihre Kinder in konfessionellen Religionsunterricht nicht schicken wollen -, einen allgemeinen Religionsunterricht einzurichten. Die Kinder, die diesen Unterricht genießen, die hätten sonst überhaupt keinen genossen. Und wie

#SE297-217

gesagt, die katholischen Kinder genießen einen katholischen Religionsunterricht, die evangelischen Kinder einen evangelischen. Wir können, weil wir eben nicht eine Weltanschauung in die Schule hineinbringen wollen, durchaus im wahren, echten Sinne tolerant sein in dieser Beziehung. Und diese Toleranz trägt in der Praxis wahrlich keine schlechten Früchte. Denn dasjenige, was wir suchen, ist nicht, eine Weltanschauung in die Schule hineinzutragen oder ein Bekenntnis, sondern eine praktische Pädagogik und Didaktik, die aus Geisteswissenschaft und nur aus Geisteswissenschaft kommen kann. Ein ganz sachliches pädagogisches Interesse haben wir bei der Einrichtung unserer Schule und nicht, Propaganda zu machen für irgendeine Weltanschauung. Und derjenige, der das letztere behauptet, wir hätten ein Interesse aus unserer Geisteswissenschaft, für diese Propaganda zu machen, für eine Weltanschauung Propaganda zu machen, der lügt. Nur derjenige beurteilt das, was wir wollen, richtig, der da weiß, wie wir nichts anderem dienen wollen als dem praktischen Leben durch dasjenige, was diesem Leben gegenüber nicht in weltfremden Fernen steht, sondern gerade durch diese Erkenntnis, wie ich sie Ihnen eben geschildert habe, mit dem praktischen Leben zusammenhängt.

Daher konnten wir auch in den Lehrplan die Eurythmie aufnehmen als obligatorischen Unterrichtsgegenstand. Sie werden mich nicht für so albern halten, daß ich gegen die segensreiche Wirkung des Turnens, die im 19. Jahrhundert mit Recht hervorgehoben worden ist, etwas einwenden werde. Aber es wird einmal eine Zeit kommen, in der man über diese Dinge etwas objektiver denkt. Dann wird man finden: Ja, das Turnen, es entspricht der Physiologie des Menschen; es bringt diejenigen körperlichen Bewegungen an das Kind, an den Menschen heran, welche dem Studium der menschlichen Körperlichkeit entsprechen. Dazu fügen wir nun -aber nicht, indem wir das Turnen anfechten - unsere Eurythmie.

Was ist diese Eurythmie? Es ist zunächst eine Kunst, wie sie hier in öffentlichen Vorstellungen dargeboten wird. Aber daneben hat sie auch ein hygienisch-therapeutisches und außerdem ein starkes pädagogisch-didaktisches Element in sich. Sie beruht nicht auf irgendwelchen

#SE297-218

ausgedachten Gebärden - durch zufällige Zusammenhänge der äußerlichen Gebärden oder der Mimik mit dem, was in der Seele vorgeht -, sondern sie beruht auf dem, was man im sorgfältigen Studium gewinnen kann durch das, was ich im Sinne Goethes «sinnlich-übersinnliches Schauen» nennen möchte. Wenn man das menschliche Sprachorgan mehr von innen studiert und das, was sich - jetzt nicht an Bewegungen, Modulationsbewegungen, sondern an Bewegungsanlagen - vollzieht, durch sinnlichübersinnliches Schauen erschaut, dann kann man es, ganz nach dem Prinzip der Goetheschen Metamorphosenlehre, auf den ganzen Menschen übertragen. Goethe sieht in der ganzen Pflanze nur ein komplizierter ausgestaltetes Blatt. Was Goethe im Hinblick auf die Formen in seiner Morphologie ausgeführt hat und was erst später einmal geschätzt werden wird, das versuchen wir funktionell in der menschlichen Tätigkeit künstlerisch zur Anwendung zu bringen. Wir versetzen den ganzen Menschenorganismus oder Menschengruppen in solche Bewegungen, die abgelesen sind von der Lautsprache. Das heißt, wir lassen Hände, Beine und den Kopf solche Bewegungen ausführen, die den Bewegungstendenzen des Kehlkopfes und seiner Nachbarorgane entsprechen. Wir machen sozusagen den ganzen Menschen zum Kehlkopf und schaffen so eine tonlose, aber sichtbare Sprache - nicht eine Gebärdensprache, die der Willkür der Phantasie entstammt. Wir schaffen eine Sprache, die wir auf den Menschen und seine Bewegungen übertragen. Sie ist ebenso gesetzmäßig ausgebildet - nur eben durch Studium ausgebildet - wie von der Natur ausgebildet ist, was vom Kehlkopf und den Nachbarorganen ausgeführt wird.

Und wenn wir nachher, nach einer kurzen Pause, etwas von Kindern vorführen lassen werden, damit auch das pädagogisch-didaktische Element zum Ausdruck kommt, dann werden Sie sehen, daß diese Eurythmie neben dem, daß sie eine Kunst ist, zu gleicher Zeit ein beseeltes Turnen ist. Jede Bewegung wird nicht ausgeführt aus physiologischer Einsicht, sondern aus der Erkenntnis des Zusammenhanges zwischen Körper und Seele. Jede Bewegung ist durchseelt, wie der Laut durchseelt ist. Der ganze Mensch wird

#SE297-219

zum Sprachorgan. Daher tritt da auch zutage, was in der Dichtung künstlerisch gestaltet werden kann. Heute haben die Menschen keine Ahnung davon, daß der Prosainhalt nicht die Hauptsache ist in bezug auf die Dichtung. Es wird ja heute überhaupt neunundneunzig Prozent zuviel gedichtet! Dasjenige, was Dichtung ist, beruhte entweder in Goethescher Art auf Gestaltung der Sprache, oder auf dem Rhythmus der Sprache - man braucht nur auf Schiller hinzuweisen; man könnte viele andere Beispiele anführen. Schiller sagte, Gedichte wie zum Beispiel «Der Taucher» oder «Der Spaziergang» hätten nicht zuerst prosamäßig in seiner Seele gelebt, sondern etwas wie Musik, etwas wie ein Bild, etwas Visionäres lebte in ihm. Und aus diesem Wortlos-Melodiösen, aus dem Wortlos-Bildlichen haben Schiller und auch Goethe erst die Worte gebildet, haben sie gleichsam angefügt an das Wortlose oder Musikalische oder innerlich Plastische. Und so sind wir auch, wenn zum Beispiel rezitiert werden muß, genötigt, auf das Rhythmische der gewöhnlichen Sprache zurückzugehen. Denn Sie werden hören, daß die eurythmische Vorstellung - wie ich sagte, der Mensch als lebendiger Kehlkopf vor Ihnen auf der Bühne sich bewegend - auf der einen Seite durch Rezitation, auf der anderen Seite durch Musik begleitet sein wird. Man kann es auch begleiten von dem, was man nicht ausdrückt mit der Dichtung. Dann muß aber nicht so rezitiert werden, wie in unserem unkünstlerischen Zeitalter rezitiert wird, wenn man eben den Inhalt der Dichtung aus dem Untergrund der Seele herausholt, sondern dann muß gerade Takt und Rhythmus und die Zusammenhänge, die gestaltet sind im Reim, also das eigentlich Künstlerische, in der Rezitation zum Ausdruck kommen. Denn mit dem gewöhnlichen heutigen unkünstlerischen Re-zitieren könnte man die Eurythmie nicht begleiten. Daher wird die Eurythmie auch gesundend zurückwirken auf das, was in unseren übrigen Künsten im Rückgang ist.

Vor allen Dingen wird es Sie gewiß interessieren, daß die Eurythmie ein pädagogisch-didaktisches Element in sich hat. Das Turnen ist etwas Ausgezeichnetes für den Menschen, aber es entwickelt nur den äußeren, physischen Organismus. Eurythmie als

#SE297-220

obligatorischer Gegenstand in der Schule wirkt vor allen Dingen auf dasjenige, was ich nennen möchte die Willensinitiative, die Selbstständigkeit der menschlichen Seele. Und das ist dasjenige, was wir eigentlich für das nächste Zeitalter der Menschheit brauchen. Wer hineinschaut in das heutige Chaos unserer sozialen Zustände, der weiß, daß den Menschen vor allen Dingen diese Seeleninitiative fehlt.

Ich sagte schon, der Lehrer und der Erzieher können nicht auskommen ohne das Bewußtsein, das sie mit Ehrfurcht erfüllen kann, aber auch mit Verantwortung: daß er zu arbeiten hat an den Seelen, die aus der geistigen Welt kommen, aber so, daß sich die nächste Generation in einer richtigen Weise in die Welt hineinstellt. Wer die heutige Zeit ansieht, der fühlt schon, wie wichtig es ist, was wir als nächste Generation in die Welt hineinstellen. Und deshalb hat man eine solche innere Befriedigung, wenn man sehen kann, wie, ohne daß man Weltanschauung in die Schule hineinträgt, von unseren Lehrkräften zum Beispiel in der fünften Klasse Anthropologie behandelt wird: nicht in trockenem Sinne, nicht etwa anthropologisch-theoretische Erkenntnisse, sondern so, daß man dasjenige, was man als erste Anthropologie an die Kinder heranbringt, durch-leuten und durchwärmen läßt vom Geiste aus. Wenn man das den Kindern so beibringt, dann fangen die Kinder an, in ganz anderer Weise beim Unterricht dabei zu sein; da gründen sie etwas in sich, was ihnen für das ganze Leben bleibt.

Ebenso habe ich die tiefste Befriedigung gehabt, wie von unserem Lehrer der siebenten Klasse in dieser geisteswissenschaftlichen Weise Geschichte vor den Kindern entwickelt worden ist - aber wie gesagt, nicht Geisteswissenschaft, sondern die Geschichte geisteswissenschaftlich-methodisch behandelt. Da verwandelt sich dasjenige, was sonst mehr oder weniger den Kindern fremd bleibt, in etwas, was das Kind unmittelbar verwandt mit seiner eigenen Wesenheit weiß. Und da kann man überall die Brücke herstellen zwischen dem, was das Kind erfährt vom Entwicklungsgang der Menschheit und dem, was in das Kind hineinsprühen kann, damit es ein brauchbares Mitglied der künftigen Menschheit sein soll.

#SE297-221

Diese paar Worte wollte ich voranschicken den eurythmischen Darbietungen. Und nun möchte ich noch einmal am Schlusse sagen: Wenn ich hinschaue auf solche Leute wie Spitta, auf dasjenige, was fließen kann aus einer Erneuerung des Geisteslebens, wenn ich, auf diesen hinschauend, dasjenige Werturteil über die Geisteswissenschaft ausdrücken soll, was mich selbst beseelt, so lassen Sie mich meine Freude ausdrücken. Diese Freude erfüllt ganz gewiß diejenigen, die hier am Goetheanum und vom Goetheanum aus sich geisteswissenschaftliche, anthroposophisch-orientierte Aufgaben gestellt haben. Und ich hoffe nicht, daß es gerade unbedingt das allein Richtige sein könnte, Ihnen zu wünschen, daß Sie - nachdem Sie die Güte gehabt haben, mich fünf Viertelstunden anzuhören und nachdem Sie noch die Güte haben werden, nach einer kurzen Pause die eurythmische Vorstellung sich anzuschauen und anzuhören, was gespielt und rezitiert wird - danach noch nötig haben werden, sich nach den Worten des englischen Journalisten von dem «Schock», den Sie erlitten haben, just zu erholen in einer sechs Tage langen Zeit!

BESPRECHUNG PÄDAGOGISCHER UND PSYCHOLOGISCHER FRAGEN

Dornach, 8. Oktober 1920

anläßlich des ersten

Anthroposophischen Hochschulkurses am Goetheanum

#TX

Frage: Wie erkennt man die verschiedenen Temperamente in den Kindern und an sich selber?

Rudolf Steiner: Zu den Temperamenten möchte ich nur ganz kurz einiges sagen, mehr um darauf hinzuweisen, wie unter dem Einfluß derjenigen Pädagogik, die wir pflegen möchten in der Waldorf-schule, das Intellektualistische und das sonstige Seelische allmählich zur Kunst des Erziehens wird. Es handelt sich darum, daß wirklich nicht eine Geschicklichkeit, nicht eine Wissenschaft des Erziehens, sondern eine Kunst des Erziehens herauskommt. Das setzt voraus, daß man die Wesenheit des Menschen von den verschiedensten Seiten her wirklich zu betrachten vermag, daß man sich also viel Mühe gegeben hat, zum Beispiel diese Nuancierungen des Seelenlebens, welche sich in den Temperamenten offenbaren, tatsächlich aufzufassen. Zunächst mehr theoretisch, dann, indem man - sobald man begriffen hat, was Sie ja in unserer anthroposophischen Literatur verschiedentlich als die Beschreibung der Temperamente finden - dieses anwendet auf das Leben. Das ist ja überhaupt vielfach eine Methode sich zu überzeugen von der Wahrheit, daß durch die Anthroposophie geholfen werden kann, wenn es im Geiste geschaut ist; es ist eine Methode, das vom Leben bestätigen zu lassen. Die Erfahrungen des Lebens werden uns auf Schritt und Tritt entgegenbringen, wie sich das im Geiste Geschaute - oder auch nur dadurch Angeeignete, daß man das vom Seher Geschaute eben gelernt hat - dann ins Leben übertragen muß.

Also ein mehr oder weniger langer Weg des eigenen Studiums über die Wesenheit des Menschen müßte es sein, und ich möchte sagen über die ganze menschliche Wesenheit. Wenn das in den

#SE297-223

Lehrer übergegangen ist, dann ist dasjenige, was zum Schluß herauskommt, etwas wie eine gerundete Lebenshandhabung. Nehmen wir an, ein Lehrer wäre in der Art, wie ich es jetzt nur skizzieren konnte, vorgebildet, indem er gewisse Blicke in die Wesenheit des werdenden Menschen hinein getan hat, und er käme nach solchen Vorbereitungen ans Unterrichten. Dann kann folgendes geschehen:

Er redet in der Klasse mit einem Kinde. Dieses Kind, an das er eine Frage stellt, wird mit einer gewissen Leichtigkeit und Gleichgültigkeit sich anschicken, die Antwort zu geben. Der Lehrer hat eine gewisse Vorstellung, wie etwa die Antwort sein sollte. Das Kind entschließt sich leicht, die Antwort zu geben, gibt eine Antwort, ohne daß man sieht, daß ihm der Entschluß schwer wird. Man wird [dann] zuletzt das Gefühl haben - man eignet sich eine gewisse Sicherheit in diesem Gefühl nur dadurch an, daß man eben das vorangehen läßt, was ich beschrieben habe - Ja, das ist eine Antwort, die gilt ungefähr, aber es kam diese Antwort dadurch zustande, daß dieses Kind mancherlei von dem, was ich im Unterrichte schon vorgebracht habe, vergessen hat. Die Antwort ist so, daß zu ihr noch manches hinzugefügt werden könnte. Und ich werde vielleicht veranlaßt sein, noch manches hinzuzufügen. Das Kind nimmt das hin und setzt sich wieder nieder. Ich habe es mit einem sanguinischen Kinde zu tun.

Ich stelle eine Frage an ein zweites Kind. Das Kind zeigt mir schon beim Aufstehen, daß es einen gewissen Entschluß braucht, heranzukommen an die Frage. Es läßt also die Frage an sich herankommen, indem es mit dem Gesicht sich nicht hin und her bewegt, sondern ziemlich starr mich anblickt. Es läßt die Frage an sich herankommen. Nun, nachdem es die Frage gehört hat, schweigt es etwas. Es wird eine besondere Kunst dazugehören, solche Reaktionen im Frage- und Antwortspiel beim Unterrichten in der richtigen Weise zu beobachten und zu taxieren. Erst nachdem eine gewisse Pause da war, die gewissermaßen ganz neutral verläuft, sieht man an dem Kinde eine Anstrengung, nun zum Entschluß zu kommen, die Antwort sich zu formulieren. Man wird finden, daß die Antwort ihm schwer wird, daß das Kind sich die Antwort etwas herausringen

#SE297-224

muß. Für solche Dinge muß man eben ein nötiges Taktgefühl sich aneignen können. Und man wird in der Regel finden, daß dieses Kind alles dasjenige einem heranbringt - es mag manches vergessen haben, damit hat es nichts zu tun -, was es nur irgendwie

aufzubringen vermag, um die Antwort zu geben. Und man wird bemerken an dem ganzen Habitus des Kindes - namentlich daran, daß es wahrscheinlich das Gesicht etwas senkt -, daß es selber mit seiner Antwort nicht so ganz zufrieden ist. Man wird also Vor- und Nachgefühl, Vor- und Nachempfindung vor und nach der Antwort bemerken können: Man hat es mit einem melancholischen Kinde zu tun.

Man stellt an ein drittes Kind eine Frage. Man hat vielleicht nötig, die Frage sogar zum zweiten Male zu stellen, denn man merkt, sie ist nicht vollständig hineingegangen in das Kind. Das Kind nimmt kaum vollständig die Frage auf, man muß sich vielleicht anstrengen, noch einmal die Frage eindringlich zu formulieren und so weiter. Dann macht das Kind nicht mit der Hand, aber in der Seele diese Gebärde [Rudolf Steiner demonstriert die Gebärde]. Es sagt einem etwas hin; es liegt in den Worten dann - dafür muß man ein Gefühl haben - zuweilen etwas, was mit der Frage nicht das Entsprechende zu tun hat: Man hat es mit einem phlegmatischen Kinde zu tun.

Dann ein viertes Kind. Man hat lange schon bemerkt: das drängt sich zu antworten, das will gefragt sein. Man stellt an es die Frage und man vernimmt, wie es die Antwort heraussprudelt. Wie es einem in irgendeiner Weise noch etwas sagt über die Antwort hinaus, die man erwartet hat. Das hat nichts mit der Methode zu tun, daß die Antwort vielleicht nicht richtig gegeben ist, sondern es handelt sich dabei um den Habitus, wie sich das Kind benimmt, namentlich, daß es sich dazu drängt. Man muß sich für dasjenige, was gerade in der Temperamentssphäre verläuft, ein Gefühl aneignen - denn es ist durchaus nicht etwa so, daß das Kind, das so sich drängt zu antworten und gefragt sein will, daß dieses Kind etwa viel mehr weiß als das andere. Vielleicht weiß es nicht einmal so viel wie das phlegmatische Kind. Auf die Methode oder so etwas,

#SE297-225

das gelernt ist, kommt es dabei nicht an, sondern auf den Gefühlshabitus, auf den Empfindungshabitus. Es gibt vielleicht eine ganz schlechte Antwort. Dennoch, an der Art und Weise, wie es sich verhält, erkennt man das cholerische Kind. Und so kann man -wenn man in der richtigen lebendigen Art die Wesenheit des Menschen beobachtet -, wenn man in der ersten Schulstunde den Kindern gegenübersteht, aus dieser entsprechenden Äußerung - wenn man sie nur richtig zu taxieren vermag -, ablesen, mit welchem Temperamente man es zu tun hat.

Selbstverständlich ist dieses nur ein herausgegriffenes Beispiel. Es kann auch noch auf andere Weise beobachtet werden. Worauf es ankommt ist, daß die aus der Anthroposophie gewonnene Erziehungslehre eine Erziehungskunst wird, so daß man, wie der Künstler in der Farbe nuanciert, in der Farbe etwas sieht, was der andere nicht sehen kann, so bei dem Kinde etwas sieht, was der andere nicht sieht und wahrnimmt, also sich zunächst mit dem Wesen des Kindes bekanntzumachen hat.

Frage: Wie kann man auf die Temperamente durch die Farben wirken?

Rudolf Steiner: Ich verweise dabei auf das Büchlein «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft», das vor vielen Jahren erschienen ist. Ich werde versuchen, Ihnen einiges darüber auszuführen.

Nehmen wir also an, ein Kind tritt einem im frühen Lebensalter als ein cholerisches Kind gegenüber. Es wird nicht ein Frage- und Antwortspiel erst brauchen, um darauf zu kommen, sondern es wird sich vielleicht dadurch schon zeigen, daß es furchtbar strampelt bei jeder Gelegenheit, daß es sich auf den Boden wirft, um sich schlägt. Alle diese Äußerungen sind die entsprechenden bei dem cholerischen Kinde.

Nun wird man, wenn man Laie ist, wahrscheinlich glauben, daß man ein solches Kind bändigen kann, indem man es möglichst in eine beruhigende farbige Umgebung bringt. Das ist aber nicht wahr. Wenn Sie das cholerische Kind mit Blau umgeben oder ihm

#SE297-226

blaue Kleider anziehen, dann wird es gerade dadurch, daß es gewissermaßen die Anlage dazu hat, wenn es diese beruhigende blaue Farbe um sich hat, die es nicht stößt, da wird es ja gerade sein cholerisches Temperament hinein ausleben. Es wird gerade noch «z'widerer», polternder werden. Dagegen wird in einer Umgebung, in der es überall mit roter Farbe umgeben ist, mit der aufregenden roten Farbe - Sie wissen ja aus anderen Vorträgen, daß die Gegenfarbe die grüne ist - die grün-bläuliche Gegenfarbe hervorgerufen. Da muß sich das Kind innerlich, indem es fortwährend mit Rot umgeben wird, anstrengen, um innerlich die Gegenfarbe zu erleben und wird gerade nicht äußerlich aufgeregt. Also das Gleiche, das ist dasjenige, was bändigend auf ein aufgeregtes Kind wirkt.

Auf der anderen Seite wird man auf ein melancholisches Kind gut wirken, wenn man es gerade veranlaßt, aus sich herauszugehen, indem man es in eine blaue, grünlich-blaue Umgebung bringt; also sich nicht etwa davor fürchtet, daß, wenn man ihm eine beruhigende, eine zur Verehrung herausfordernde Umgebung gibt, daß man es dadurch noch melancholischer macht.

Hier handelt es sich darum, wirklich einzusehen, wie aus der Wesenheit des Menschen folgt, daß man Gleiches mit Gleichem bekämpft. Sie sehen, es handelt sich überall darum, von der Wesenheit des Menschen auszugehen und mit der Erkenntnis, die man da gewinnt, ans Leben heranzukommen. Ich möchte aber ausdrücklich bemerken, daß es nicht zu einer Schematisierung kommen soll, wenn man das Erziehungswesen als Kunst betrachtet, und daß, wenn man sagt: Wie kann man die Temperamente durch Farben beeinflussen und dergleichen, daß das schon wiederum so eine intellektuelle Systematisierung wird. Wird das Erziehungswesen zur Kunst, dann kommt man nicht zu solchem intellektualistischen Schematisieren. Da wird man nicht, wenn es sich um die Farbe handelt, auf die Temperamente blicken, sondern da wird man im allgemeinen mehr darauf bedacht sein, ob das Kind ein aufgeregtes oder ein abgeregtes Kind ist. Es kann zum Beispiel auch vorkommen, daß unter Umständen auch ein phlegmatisches Kind in derselben Weise mit den Farben behandelt werden muß wie ein

#SE297-227

melancholisches Kind und dergleichen. Kurz, es wird sich darum handeln, daß man aus einer lebendigen Erziehungswissenschaft auch eine lebendige Erziehungskunst entwickle.

Frage: Ist es für die Kinder förderlich, Fünf- bis Sechsjährige schon Rück-schau machen zu lassen?

Rudolf Steiner: Ich weiß nicht, aus welchen Untergründen heraus die Frage gestellt worden ist nach der Rückschau der Kinder. Ich weiß auch nicht, ob die Frage etwa aus der Erfahrung hervorgeht. Es scheint so; denn es steht hier. Es wundert mich eigentlich, daß diese Frage gestellt wird, denn ich hätte gedacht, daß solcher Unfug, fünf bis sechs Jahre alte Kinder eine Rückschau üben zu lassen, eigentlich nicht vorkomme. Rückschau wird ja, wie Sie aus meinen Schriften wissen, namentlich aus «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», geübt, um sich geistig vorwärts zu bringen, um allmählich zu einer wirklichen geistigen Anschauung zu kommen. Und was tief Einscheidendes im Menschen vorgeht, wenn eine solche Rückschau geübt wird, das werden Sie ja leicht ermessen, wenn Sie bedenken, daß das andere Denken, das im Laufe der Naturerscheinungen mit fortläuft, dasjenige ist, das überhaupt das Denken des gewöhnlichen Bewußtseins ist. Wenn wir nun aus einer gewissen inneren Anstrengung heraus versuchen, eine Rückschau so zu formulieren, daß wir gewissermaßen die Ereignisse des Tages rückwärts durchlaufen lassen vom Abend zum Morgen, ent-reißen wir uns gerade diesem gewöhnlichen Denken und Vorstellen und Erleben der Dinge. Wir reißen uns los. Und dadurch, daß wir dieses radikal, ja entgegengesetzt Andere tun, dadurch kommen wir dazu, allmählich das seelisch-geistige Element des Menschen überhaupt innerlich zu emanzipieren. Es bildet ein solches Üben eine Stütze, um geistig vorwärts zu kommen.

Nun könnte gemeint sein - es ist in der Frage nicht klar ausgedrückt -, daß einer solchen, eben für geistiges Vorwärtskommen im späteren Lebensalter entsprechenden Übung eine Rückschau bei Kindern angepaßt würde. Das wäre einfach ein Unfug aus dem Grunde, weil man in das Verhältnis zwischen dem Geistig-Seelischen

#SE297-228

und dem Leiblich-Ätherischen des Kindes eine absolute Unordnung hineinbrächte. Man würde schon sehen, daß man Furchtbares anrichtete. Bei Kindern solches Üben zuzulassen, würde bedeuten, daß man ganz frühzeitig dasjenige, was entspricht dem Vorstellen, dem Fühlen, dem Wollen, auseinanderreißt, daß man die ganze seelisch-geistig-physische Organisation des Kindes so in Unordnung bringt, daß man das Kind geradezu hineinentwickelt, willentlich hineinentwickelt in den kindlichen Schwachsinn, in eine Art *Dementia praecox*. Wenn man also von solchen Dingen überhaupt hört, wenn man solche Dinge kennenlernt, so handelt es sich darum, daß man wirklich weiß, man soll sie nicht novellistisch anwenden, und namentlich, daß sie nicht nur nicht für das kindliche Alter von fünf bis sechs Jahren gedacht sind, sondern daß es überhaupt ein Unsinn ist, sie bei den Menschen vor der Geschlechtsreife anzuwenden. - Ist eine Rückschau so gemeint, daß man etwa das Kind sich zurückerinnern läßt an die Ereignisse des Tages, so darf eine solche Sache zumindest nicht irgendwie ins Extrem getrieben werden. Es kann manchmal nötig sein, daß das Kind an irgendeine Ungezogenheit sich erinnert oder daß man es an eine Freude, die es erlebt hat, aus diesem oder jenem Grunde erinnert, aber eine gewisse Hypochondrie beim Kinde durch eine solche Rückschau heranzuerziehen, das ist etwas, was durchaus im Grunde genommen auch eine Art Unfug, wenn auch ein kleiner Unfug ist gegenüber dem, wenn etwa da gemeint sein sollte, daß man das Kind gerade geisteswissenschaftliche Übungen machen lasse.

Eine Frage über einen dreiundzwanzigjährigen schwachsinnigen Menschen:

Ob der Schwachsinn in Zusammenhang mit einem vorigen Erdenleben stehe und wie der betreffende Mensch erzieherisch zu behandeln sei?

Rudolf Steiner: Bei solchen Dingen handelt es sich darum, daß jeder Fall wirklich ein individueller ist und daß aus solchen paar Angaben, wie sie hier auf diesem Zettel gemacht worden sind, durchaus nicht irgendwie etwas gesagt werden kann, am wenigsten, wie der betreffende Schwachsinn zusammenhänge mit irgendeinem vorhergehenden Erdenleben. - Wie er erzieherisch zu behandeln

#SE297-229

sei - ja, das hängt wirklich ganz davon ab, wie der Mensch früher war. Vor allen Dingen müßte der Mensch daraufhin verfolgt werden in bezug auf das Erzieherische: Was ist da mit dem Menschen vorher gemacht worden? Hat man denn da nicht darauf geachtet, daß irgendwelche Abnormitäten schon früher vorgelegen haben? Es handelt sich wirklich darum, daß man nicht davon sprechen kann, daß ein dreiundzwanzigjähriger, junger Mensch, wenn es nicht durch eine äußere Notwendigkeit geschieht, schwachsinnig wird, sondern darum, daß die Dinge, die vorangegangen sind, schon in der entsprechenden Weise hätten behandelt werden müssen. Um aber das nun zu beantworten, was zu tun ist, nachdem er dreiundzwanzig Jahre alt geworden ist, dazu müßte man den Fall, den Menschen als solchen ganz genau kennen.

Ich darf vielleicht bei dieser Gelegenheit auf ein paar andere Dinge, die mir im Laufe des Abends aufgefallen sind, noch zurückkommen. Zunächst die Sache mit dem neunten Lebensjahr. Es ist tatsächlich so, daß ja die Haupt-Lebensepoche des sich entwickelnden Menschen von der Geburt bis zum Zahnwechsel verläuft, dann wiederum vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, daß man aber so zwischen dem neunten und zehnten Jahre etwas hat, was außerordentlich bedeutsam in das kindliche Leben eingreift. Sie wissen ja, daß das Ich-Bewußtsein zunächst in Form eines Ich-Gefühles auftritt. Dieses Ich-Gefühl, es tritt mit dem zweiten, dritten, manchmal auch mit dem vierten Lebensjahr erst auf. Es ist noch nicht ein eigentliches Ich-Bewußtsein, und dieses Ich-Bewußtsein ist in einer durchsichtig klaren Weise auch noch nicht beim Zahnwechsel eigentlich vorhanden. So daß man dem Kinde nicht etwas gibt, was in der Richtung seiner Entwicklung liegt, wenn man Dinge an es heranbringt, welche scharf herausfordern, daß sich das Kind von seiner Umgebung absondere, daß es ein starkes Ich-Bewußtsein habe. Man soll alles dasjenige, was man auffaßt, wenn man sich stark absondert von der Umgebung, wenn man das andere Wesen als ein anderes Wesen empfindet, man soll über das möglichst wenig an das Kind bis zum neunten Lebensjahre heranbringen, sondern soll das Kind in der Weise leiten, daß es die

#SE297-230

Außenwelt gewissermaßen nur wie eine Fortsetzung seines eigenen Wesens empfindet. Man soll gerade dieses sich nicht von der Außenwelt absondernde Gefühl pflegen. Man soll das Kind so heranerziehen, daß es erfahren, empfinden kann, was draußen ist, wie sich herein fortsetzend in seine eigene Organisation und wiederum umgekehrt. Und erst um das neunte Lebensjahr herum erwacht im Grunde genommen klar ein deutliches Ich-Bewußtsein, jenes Ich-Bewußtsein, von dem eigentlich Jean Paul sagt, daß es im innersten Allerheiligsten des Menschen ist und das einem eigentlich erst das Menschliche als solches, die Menschenwesenheit innerlich empfinden läßt. Dieses Ich-Bewußtsein erwacht im neunten Jahr. Und mit diesem Jahre, zwischen dem neunten und zehnten Jahre - die Dinge sind ja natürlich approximativ -, da tritt auch die Welt ein, die Außenwelt; das Kind unterscheidet sich von der Außenwelt, darf von sich selber aus sich unterscheiden. Es tritt dann die Möglichkeit ein, mit dem einfachsten Vorstellen und Anschauen aus dem Pflanzenreich, aus dem Tierreich an das Kind heranzutreten, die Dinge nicht mehr bloß in märchenhafter, in legendenhafter oder erzählender Form an das Kind heranzubringen, sondern sie wirklich so heranzubringen, daß es sich etwaige Vorstellungen - ich meine nicht systematisch wie in der Wissenschaft - erwirbt. Das ist dasjenige, was dabei zu beobachten ist.

Was für die Erziehungskunst nicht genug stark hervorgehoben werden kann, das ist, daß man ja nicht dem Unfuge folgen darf, die wissenschaftlichen Kategorien in das Schulleben hineinzubringen. Es sind ja leider schon die Schulbücher der niederen Volksschulklassen heute vielfach so zusammengestellt, daß ihr Inhalt herausgenommen ist in seiner Struktur, in seiner Richtung aus den wissenschaftlichen Büchern. Aber Botanik, Zoologie und so weiter sollten dem Kinde nicht so beigebracht werden, wie wenn man glauben wollte, es sollte ein Botaniker oder Zoologe werden; sondern gerade, weil man annimmt, es solle ganz gewiß kein Botaniker oder Zoologe werden, nicht so, daß man ihm alle Rosinen schon vorsetzt, sondern so, daß man diejenigen Anlagen verwendet, die das Kind gerade hat, denen man dann zum Durchbruch verhilft.

#SE297-231

Das ist es, was aus einer naturgemäßen Erziehungskunst, wie sie in der Waldorfschule angewendet wird, folgen wird: daß man nicht die Leute hindressiert nach einem gewissen Spezialisismus, sondern daß man sie zu Menschen macht. Und indem sie dann nach der einen oder anderen Richtung sich entwickeln, so wird es deshalb sein, weil die ursprünglichen Anlagen nicht unterdrückt waren und nun in gewissem Sinne sich entwickeln können. Das ist dasjenige, was den Menschen zum Menschen macht.

Zum Referat von Rudolf Meyer, Berlin:

Es würde gewiß interessant sein, die von Herrn Meyer in seinem Referat so schön angestellten Betrachtungen über das Verhältnis von Fichte, Pestalozzi, Herbart auch psychologisch noch weiter zu verfolgen. Aber lassen Sie mich darüber nur ein paar Gedanken äußern.

Es ist außerordentlich interessant, daß man aus der Betrachtung Pestalozzis die Vorstellung bekommt, daß die Erfolge, die er mit seiner Erziehungskunst gehabt hat, im wesentlichen darauf beruhen, daß er eine, wie es scheint, unbegrenzt lebenswürdige Persönlichkeit war, gerade Kindern gegenüber, und daß er aus einer gewissen Kindesliebe heraus instinktiv eine in hohem Grade vollkommene Erziehungskunst angewendet hat.

Etwas anderes ist es schon, wenn man darauf hinschaut, was gerade um Pestalozzi herum entstanden ist. Da bekommt man nicht gerade den Eindruck, als ob Pestalozzi auch in der Lage gewesen wäre, dasjenige, was er als Erziehungskunst durch das innerlich so Liebenswürdige seiner Persönlichkeit besaß, auch auf andere zu übertragen. Und wenn man die eigentlichen pädagogischen Prinzipien, das mehr Prinzipielle ins Auge faßt, wenn man nicht eben die außerordentlich liebenswürdigen Darstellungen, die Pestalozzi über das Leben mit Kindern gegeben hat, betrachtet - was ungeheuer anregend wirken kann gerade für den Erzieher -, sondern wenn man die anderen Menschen fragt nach den Anleitungen, die er gab, da sieht man, daß er eben nicht in der Lage war, sich das selbst zum Bewußtsein zu bringen, was in ihm instinktiv als Erziehungskunst

#SE297-232

liebenswürdig wirkte, so daß er es auf andere hätte übertragen können. Daher wird die Liebe, die Pestalozzi entgegengebracht wird, eigentlich mehr darauf beruhen, daß aus allen seinen Schriften eben diese liebenswürdige Persönlichkeit spricht, und das, was man da fühlt, indem man diese Schriften liest, das löst aus dem Inneren des Menschen manche Erziehungsimpulse heraus, während - ich brauche nur etwa zu erinnern an die Anweisungen, die Pestalozzi gibt, man müsse schon ganz kleinen Kindern in einer ganz und gar nicht naturgemäßen Weise die Teile des menschlichen Leibes beibringen -, wenn man auf das sieht, was Formulierungen Pestalozzis sind in seiner Erziehungskunst, so muß man sagen: das ist nicht geeignet, anregend zu wirken auf andere Erzieher.

Aber etwas anderes zeigt sich in ganz eklatanter Weise. Es kann durchaus sein, daß Pestalozzi auch so verfahren ist mit kleinen Kindern, wie er es beschreibt, und großartige Erfolge hatte; während ein anderer - sogar ein unmittelbarer Schüler Pestalozzis, wir können das nachweisen, daß es so war -, der dieselben Anweisungen befolgte, nun ganz und gar nichts erreichte. Da stand eben dann nicht die bedeutsame Persönlichkeit Pestalozzis dahinter. - Auf all das Inhaltliche kommt es im Grunde genommen bei einer solchen Pädagogik, die darauf hinarbeitet, Erziehungskunst zu werden, gar nicht an. Bei der Pädagogik, die im Waldorfschul-Unterricht gepflegt wird, handelt es sich eigentlich darum, daß - unter Umständen sogar, wenn der Inhalt dessen, was beigebracht wird, aus falschen Voraussetzungen heraus ist, es braucht nicht so sein, aber es kann so sein - dennoch durch das Wie der Erziehungskunst in einer entsprechenden Weise auf das Kind gewirkt werden kann. Man möchte sagen, es kommt in der Waldorfschulpädagogik überhaupt nicht so sehr auf das Inhaltliche des Unterrichtes an als auf die Handhabung des Unterrichtes, und das rührt davon her, daß Geisteswissenschaft eben im Grunde genommen nicht etwas ist, was bloß eine inhaltliche Weltanschauung geben will - das ist im Grunde genommen sogar nicht das Allerbedeutsamste -, sondern Geisteswissenschaft besteht im wesentlichen darin, daß sie ein Lebendiges als Weltanschauung gibt, daß sie dasjenige, was sie als

#SE297-233

Weltanschauung gibt, wirklich erleben läßt. Daher wird Geisteswissenschaft eigentlich so schlecht verstanden. Denn sehen Sie, im Sinne unserer Geisteswissenschaft hier - und ich sage das gerade im Hinblick auf Geisteswissenschaft als Grundlage einer pädagogischen Kunst - ist es gewiß ein Irrtum, wenn einer reiner Materialist ist, wenn einer materialistische Theorien hat; aber man kann materialistische Theorien doch auch sehr geistreich formulieren. Man kann Geist haben und Materialist sein. Und man kann umgekehrt auch Spiritualist, Theosoph, Anthroposoph sein, die Theorien aus Spiritualismus, Theosophie oder Anthroposophie am Finger her-zahlen können und dabei furchtbar geistlos sein. Dann handelt es sich darum, daß im Sinne einer wirklichen Anthroposophie der Geist des Materialismus, der aber eben waltet, höher geschätzt werden muß als die Geistlosigkeit des Anthroposophen, die alles mögliche schematisch hererzählt, was Theorie oder unlebendige Lebensanschauung ist. So daß man sagen kann: Auf das wirkliche Leben des Geistes geht Anthroposophie hin. Und dieses wirkliche Leben des Geistes, das geht wirklich auch in den ganzen Menschen über. Der Geist soll gewissermaßen hereingebannt werden in dasjenige, was der Mensch tut. Und das ist es, was aus der Geisteswissenschaft heraus den Lehrer bis in die Fingerspitzen hinein, wenn ich mich radikal aussprechen darf, geschickt macht im Handhaben des Erziehungswesens, was es ihm möglich macht, das Erziehungswesen zur Kunst wirklich umzubilden.

Das ist dasjenige, was Rudolf Meyer in so schöner Weise in seinem Vortrag dargestellt hat und woran er den Intellektualismus Herbarts gemessen hat, der eine so große Rolle gespielt hat in der Pädagogik, die wir hoffentlich recht bald hinter uns haben werden, die wir sehr bald durch eine andere ersetzt haben werden.

Es ist Ihnen heute auch in sehr schöner Weise dargelegt worden, wie durch Vererbungsverhältnisse Herbart gerade zu seinen Anschauungen hat kommen können. Allein es kommt dabei in der Beurteilung Herbarts noch auf etwas anderes an, nämlich darauf, wie die Selektion gewirkt hat. Denn das kulturhistorisch wichtige Phänomen ist das, daß man hinsieht auf diesen Herbart, der also

#SE297-234

rein intellektualistisch war, der aber eine umfassende pädagogische Schule begründet hat, die dann auf das pädagogische Wirken einen ungeheuren Einfluß gehabt hat. Man muß sagen: Daß aus dem Umfange der Philosophen und sonstigen Weltanschauungsdenker durch das Schicksal Mitteleuropas gerade dieser Intellektualist Herbart als pädagogischer Impulsgeber herausgewählt wurde, dies ist eben doch zurückzuführen auf den ganz intellektualistischen Hang, den das Geistesleben des 19. Jahrhunderts genommen hat.

Besonders anschaulich kann man sich das bei Herbart auch noch durch das Folgende machen: Man könnte zum Beispiel darauf hinweisen - das hat Rudolf Meyer sehr schön dargestellt, man kann es auch noch mit anderen Persönlichkeiten tun -, daß ja auch Schillers «Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen» eine Art pädagogischer Impuls sind. Schiller - der so großartig darstellt, wie der Mensch auf der einen Seite nach dem Intellektualismus hin-neigt, wie er auf der anderen Seite hinneigt nach den bloßen sinnlich-physischen Instinkten - weist darauf hin, wie der Mensch in der Logik, im Intellektuellen also, der Vernunftnotwendigkeit folgt, wie er auf der anderen Seite im gewöhnlichen Leben der sinnlichen Notdurft folgt. Und dann stellt Schiller das Schöne hin, das zwischen beiden der Ausgleich ist, den man dadurch erlangt, daß man in die Lage kommt, das Geistige nicht bloß logisch im Intellekt zu verfolgen, sondern es schon in der sinnlichen Anschauung zu haben, so daß man auch das Angenehme als durchaus schön empfinden darf. Auf der anderen Seite fordert er, daß man dasjenige, was man sinnlich erlebt, schon durchgeistigt habe, so daß es hinaufgeführt wird, daß man es als Geistiges erlebt. Schiller will also eigentlich im Schönen einen Ausgleich schaffen zwischen dem Intellektualistischen und zwischen dem Sinnlich-Anschaulichen oder instinktiven Wollen. Und er will im Grunde genommen das ganze Leben mit demjenigen durchdringen, was aus den Menschen hervorgeht, wenn sie für einen solchen Ausgleich erzogen werden. Da sehen wir gerade bei Schiller, wie er vom Geiste her den Menschen zum Tun bringen will, wie er hinwirkt auf diesen Ausgleich zwischen Intellektualismus und zwischen dem Instinktiven, also

#SE297-235

dem dumpf-willensmäßigen Elemente, das aber durchgeistigt werden soll, wie er darauf hinweist, daß der ganze Mensch in die Welt hineingestellt werden soll.

Dem steht dann gegenüber der Herbartianismus - ja, man kann schon ein Lied davon erzählen, wenn man den Herbartianismus so stark erlebt hat, wie das bei den Menschen der Fall ist, die noch in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre Jugend in Österreich verlebt haben, wo der Herbartianismus als Philosophie von allen Lehrkanzeln herunter verkündet worden ist. Erst Brentano hat ja dahinein eine Änderung gebracht, aber es blieb ein Einzelnes. Der Herbartianismus wurde weiter verkündet bis in die Jahrhundertwende, oder wenigstens bis in die neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts, und alles, was auf pädagogischem Felde geleistet wurde, das ruht, wie Sie sehen, auf herbartianischer Grundlage.

Einer dieser «Herbartianer» war Robert Zimmermann, ein sehr geistvoller Mann, ein bedeutender Mann und auch eine sittlich hochstehende Persönlichkeit; aber er war durch und durch Herbartianer. Und er hat eine «Philosophische Propädeutik» geschrieben für die Gymnasiasten. Diese «Philosophische Propädeutik» enthielt auch eine Psychologie. In dieser Psychologie findet sich - ungefähr

- der folgende Satz: Der Mensch erlebt ja den Hunger oder die Sättigung durch die Speise nicht durch etwas anderes als durch die Vorstellungen, die er sich davon macht. - So daß da ziemlich breit auseinandergesetzt wird, es käme gar nicht an auf den ja ohnedies hinter dem Phänomen liegenden realen Prozeß, wie der Hunger in die Sättigung übergeführt wird, sondern es käme darauf an - und jetzt zitiere ich fast wörtlich - daß, wenn man in einem bestimmten Momente des Tages die Vorstellung des Hungers habe, diese Vorstellung des Hungers durch die entgegengesetzte der Sättigung unter die Schwelle des Bewußtseins hinuntergedrängt würde.

Dieser Ersatz der Ernährung durch den rein intellektuellen Vorgang, das ist ja etwas, was tatsächlich in die Gymnasiallehrer-Bücher der Psychologie hineingekommen ist, und man kann sich denken, wie die Gemüter derjenigen gefärbt werden mußten, die eine solche Psychologie aufnahmen, ohne daß sie es wußten.

#SE297-236

Aber ich möchte noch auf etwas anderes aufmerksam machen. Ganz kurz will ich berühren, wie die Herbartsche Ästhetik im Gegensatz steht zu im Grunde genommen allen anderen ästhetischen Weltanschauungen, die innerhalb Mitteleuropas aufgetreten sind. Wenn man von Ästhetik redet, dann kommt es darauf an, daß man von dem redet - ich will es jetzt im allgemeinen sagen -, was als das Schöne zu einem spricht oder was als das Häßliche einen abstößt, daß man also im wesentlichen auf dem Gebiete des Geschmacksurteils stehen bleibt. Dann unterscheidet man von dieser Ästhetik

- und das ist es, was die Ästhetik ja sonst von den Ethiken unterscheidet, die innerhalb Mitteleuropas sich finden - dasjenige, was als Wille die sittliche Handlung impulsiert oder was im Willen krank ist bei der unsittlichen Handlung. Was nun die anderen Menschen Mitteleuropas als Ästhetik ausbildeten, was sie heraus-suchten aus dem unmittelbaren Impulse des Willens, das existiert für Herbarts philosophische Betrachtungen nicht. Denn die Ethik ist nur ein Spezialkapitel der Ästhetik. Und geredes, wie in der Kunst der Einklang, wenn zum Beispiel zwei Gebilde irgend etwas miteinander gleich haben, das Zusammenfassende, das Harmonische ist, so ist das für Herbart so in bezug auf das sittliche Urteil. Er redet von fünf Formen: das Verhältnis von Handlung zu Handlung oder Handlung zum Gedanken und dergleichen, und er sagt:

eine starke Handlung gefällt neben einer schwachen. Er sieht auf den ästhetischen Eindruck, nicht auf den Willensimpuls, gibt seinem Gefallen-Urteil den Ausdruck «Vollkommenheit». So daß also bei der Vollkommenheit nicht das Willenselement als Willensimpuls wirksam auftritt in der menschlichen Wesenheit, sondern daß er sagt: Wenn ich einmal eben stärker will und das andere Mal schwächer, so gewinne ich den ästhetischen Eindruck, daß das Starke besser gefällt als das Schwache. Daher ist es vorherrschend.

Sehen Sie, es wird dasjenige, was ein mächtiger Antrieb sein sollte, in ein Gefallens oder Mißfallens-Urteil zurückverlegt. Sie haben dann wieder die Idee des Wollens, der sittlichen Freiheit, des Rechtes und der Vergeltung. Diese fünf ethischen Ideen werden also von Herbart betrachtet, nicht indem sie aus der Natur des

#SE297-237

Willens, des Ethos herausgeholt werden, sondern indem man gewissermaßen acht gibt, wie das Handeln des Menschen gefällt oder mißfällt, wenn es angeschaut wird. Also Sie haben hier selbst die Ethik, die im wesentlichen aus dem Willen heraus entspringen sollte auf dem Wege zum Intellektuellen wenigstens hinzuleiten. Ich sagte, man müsse auf die Selektion schauen, warum gerade Herbart von dem Schicksal Mitteleuropas heraus erwählt wurde. Das beruht darauf, daß eben das Zeitalter als solches durch den Intellektualismus durchgehen mußte, daß das Zeitalter als solches den Intellektualismus forderte.

Nun, wir haben ja in der Tat durch den Intellektualismus manches gewonnen. An Herbarts Wirken zeigen sich manche Schattenseiten und manche Lichtseiten dieses Intellektualismus. Sie sehen -das hat ja gerade vorhin Rudolf Meyer bemerkt -, in die Volksschul-Pädagogik ist ja Herbart immerhin nur auf Umwegen etwas hineingekommen, nicht gerade ganz direkt, [sondern] auf Umwegen; aber umso mehr in die Gymnasial-Pädagogik. Nur daß es in der Tat da auch beim Intellektuellen geblieben ist und zu keiner rechten Erziehungskunst, überhaupt zu keinem richtigen Betreiben der Pädagogik gekommen ist. Denn was war schließlich diese Gymnasial-Pädagogik? Sie wissen ja, in der Regel hat sie der Philosoph an der philosophischen Fakultät im Nebenfach, nicht gerade aus großer Sympathie, betreiben müssen. Und ausgeübt - nun, davon wollen wir lieber gar nicht reden, wie Pädagogik an den Gymnasien ausgeübt worden ist. Man konnte eben nicht dasjenige, was aus bloßen intellektuellen Quellen schöpft, mit hineinbringen in die wirkliche Erziehungskunst. Aber auf der anderen Seite darf man auch das nicht vergessen, nicht übersehen, daß Herbart, der so breit gewirkt hat, der so weite Verbreitung gefunden hat, doch ungeheuer disziplinierend auf das Denken wirkte, daß das innere Weben in Gedanken nicht der reinen Willkür, sondern gewissen, zugrundeliegenden Gesetzen zu folgen hat, was ja auch richtig ist. Und in dieser Beziehung ist es nicht gerade besser geworden, als der Herbartianismus - es war erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts

- dann allmählich mehr oder weniger zurückging; sondern im

#SE297-238

Gegenteil, man muß sagen, es lag etwas Disziplinierendes in Herbarts Philosophie, etwas, was immerhin - wenn es auch leicht die Gedanken in einen noch größeren Pedantismus hineinbrachte -doch wiederum diesen Pedantismus einem nicht so unerträglich macht, als wenn der Pedantismus noch dazu ohne innerliche Gesetzmäßigkeit des Denkens verläuft. Im Ganzen muß man sagen, daß aus jenem Drang der Menschheit im 19. Jahrhundert es dahin gekommen ist, das Denken innerlich zu disziplinieren, was ja auch dann in der Naturwissenschaft bis in die jüngste Zeit hineingewirkt hat und was eine gewisse Bedeutung hat. Man muß sagen, daß in dieser Beziehung Herbart durchaus disziplinierend gewirkt hat.

Aber heute stehen wir vor einer Weltenforderung, der gegenüber wir sagen müssen: Mit einem solchen Intellektualismus kommen wir nicht weiter. Wir dürfen nicht mehr gewissermaßen die Vorstellung des Hungers und der Sättigung - scheinbar kann es ja nur sein - an die Stelle des realen Prozesses setzen und uns ganz und gar dadurch in unseren Kopf wie in eine Festung verschanzen. Wir müssen durch das, was wir treiben, den ganzen Menschen erfassen. Bei dem, was hier auseinandergesetzt wurde über den Intellektualismus Herbarts, hatte ich immer im Gefühl, wie eigentlich das ganze 19. Jahrhundert insbesondere für Mitteleuropa im Zeichen des Intellektualismus verlaufen ist. Und mir trat das einmal vor vielen Jahren ganz lebhaft entgegen. Da hatte ich einmal ein Gespräch mit dem längst verstorbenen österreichischen Dichter Hermann Rollett. Er war eine merkwürdige Persönlichkeit. Er stand ganz drinnen im Intellektualismus. Er konnte sich die Welt nicht anders denken. Er sagte, alles andere sei eben doch nicht ordentlich, hätte keine Denkdisziplin, man müsse intellektualistisch denken, atomistisch denken und so weiter. Aber dabei war er furchtbar pessimistisch, und mir sagte er einmal: Da haben wir für unsere Entwicklung als Zivilisation, als zivilisierte Erdenmenschen in Aussicht für uns, schließlich an allen unseren Gliedern zu verkümmern und nur noch Kopf zu sein, Kugel zu sein! Dieses war die Welt Rolletts, es war das, was ihn dazu führte, an dem Fortschritt der Menschheit zu verzweifeln, weil er glaubte, daß die

#SE297-239

Glieder immer mehr und mehr verkümmerten, der Mensch nur noch als Kopfkugel fortrollen werde und man da so kleine Stückchen herausstehen haben werde von Armen und Füßen. Das malte er als Bild lebendig hin.

Aber es ist schon notwendig, daß wenigstens in geistig-seelischer Beziehung alles getan werde von jetzt ab, um zu verhindern, daß der Mensch als ein bloßer Kopfmensch sich dereinst entwickle. Es muß so aufgefaßt werden, daß man ihm vom Geist nicht nur redet, sondern daß er hereingebannt werde in das menschliche Leben. Wenn aber der Geist den ganzen Menschen so ergreift, daß dieser ganze Mensch auch noch in das soziale Dasein den Geist ausstrahlt, so ist es dies, was die Zeit mit aller Energie von uns fordert und dem wir nachkommen müssen: Die Bildung des Menschen nicht bloß als Kopfmenschen und zu irgend einer Einseitigkeit hin, sondern die Bildung des ganzen Menschen durch die Geisteswissenschaft.

ANTHROPOSOPHIE UND PÄDAGOGISCHE KUNST

Olten, 29. Dezember 1920

#TX

Im Herbst dieses Jahres, September und Oktober, haben wir im Goetheanum in Dornach Hochschulkurse abgehalten, in denen versucht worden ist, den anthroposophischen Gesichtspunkt sowohl in die verschiedensten Wissenschaften wie auch in die verschiedensten Gebiete des praktischen Lebens hineinzutragen. Es sollte gerade bei diesen Hochschulkursen nicht etwa bloß Anthroposophie als solche verhandelt werden, sondern es waren zusammengekommen Fachleute aus den verschiedensten Wissenschaften, Künstler und auch Praktiker des Lebens, Praktiker des kommerziellen Lebens, des industriellen Lebens, und es handelte sich gerade darum, daß diese zeigen sollten, wie sich der anthroposophische Gesichtspunkt, die anthroposophische Art, Leben und Welt zu untersuchen, verwenden lassen, um die verschiedensten wissenschaftlichen und praktischen Gebiete des Lebens zu befruchten.

Sie wissen ja, daß der Wissenschaftler - trotz der gerade von der Geisteswissenschaft voll anerkannten großen Triumphe insbesondere auf dem Gebiete der Naturwissenschaft - heute überall an gewisse Grenzen kommt, wo Fragen vorliegen, die mit denjenigen Methoden, mit denjenigen Anschauungsmitteln, welche die offizielle Wissenschaft heute anerkennt, sich durchaus nicht beantworten lassen. Man kommt dann wohl darauf, zu sagen: Nun, da lägen ja unübersteigliche Grenzen für das menschliche Erkenntnisvermögen, für die menschliche Erkenntniskraft vor und der Mensch könne eben einfach nicht diese Grenzen überschreiten. Anthroposophische Geisteswissenschaft soll gerade zeigen, wie die Forschungsmethoden, die Denk- und Anschauungsweise, welche die mehr materialistisch gerichtete Wissenschafts- und Lebensgesinnung der neueren Zeit heraufgebracht haben, befruchtet werden können dann, wenn man zu einer ganz andern Art des Erkennens, zu einer ganz andern Art der Anschauungsweise übergeht.

#SE297-241

Und hier berühre ich gleich einleitend den Punkt, welcher der Anthroposophie als solcher in der Gegenwart noch die meisten Gegner, ja Feinde einträgt. Die Gegnerschaft gegen Anthroposophie ist ja nicht so sehr heraus entspringend aus gewissen logischen Untergründen oder aus wissenschaftlichen, gut geprüften Einwänden, sondern diese Gegnerschaft kommt von einer Seite her, die vor kurzem - es erscheinen ja jetzt schon ganze Bücher, fast jede Woche eines, zur Widerlegung der Anthroposophie - ein Lizentiat der Theologie in der folgenden Art bezeichnet hat: Er sagte, die Anthroposophie mache einen ärgerlich, sie sei unendlich und aufregend. - Also nicht aus logischen Untergründen heraus erhebt sich ein gewisser Antagonismus, sondern, man möchte sagen aus dem Gefühle heraus. Und das rührt davon her, daß Anthroposophie nicht einfach hinnimmt die Erkenntnis, wie sie die Menschheit bis heute ausgebildet hat, die einfach so aufgebaut wird, daß man sagt: Der Mensch hat gewisse Fähigkeiten für sein Erkennen geerbt; die bringt er allmählich durch seine natürliche Entwicklung zum Vorschein; durch die gewöhnliche Erziehung wird er dann weiter ausgebildet zu einem nützlichen Gliede der menschlichen Gesellschaft - und so weiter, und so weiter. Mit dem, was man auf der einen Seite sich aneignet, tritt man nun auch heran an die Erkenntnis selber, an das wissenschaftliche Leben. Man versucht dann verschiedene Methoden auszubilden: Beobachtungsmethoden, Experimentiermethoden, logische Methoden und so weiter. Aber wenn man diese ganze Methodik heutiger Wissenschaftlichkeit überblickt, so geht sie doch davon aus, daß man einmal eben im Normalen etwas erreicht hat an Erkenntniskraft, und darüber wird nicht hinausgegangen. Bewaffnet man sich noch so sehr mit dem Mikroskop, mit dem Teleskop, mit dem Röntgenapparat und so weiter - man geht nicht hinaus über eine gewisse Stufe des Erkenntnisvermögens, das man heute als das durchschnittlich menschliche einmal anschaut. Man dringt weiter im wissenschaftlichen Leben, indem man in komplizierter Weise oder aber ins Genaue hinein diese gewöhnliche Erkenntnismethode ausbildet, aber man denkt vor allen Dingen nicht an dasjenige, woran zuallererst

#SE297-242

die Anthroposophie denkt. Sie geht aus von dem, was ich nennen möchte «intellektuelle Bescheidenheit». Und da wird sie eben aufreizend für die Menschen der Gegenwart, die sich gewissermaßen so etwas von vornherein überhaupt nicht sagen lassen wollen. Aber man kann doch nicht anders, als eben die Tatsachen ungeschminkt hinstellen.

Sehen Sie, wenn ein fünfjähriges Kind einen Band Goethescher Gedichte in die Hand bekommt, so wird es mit diesem Band Goethescher Gedichte vielleicht nichts anderes anzufangen wissen, als ihn zu zerreißen. Wenn das Kind zehn Jahre älter geworden ist, wird es ganz etwas anderes machen mit dem Band Goethescher Gedichte. Es wird eindringen in das, was auf dem einzelnen Blatt steht. Es ist etwas herangewachsen mit dem Kinde. Das Kind ist reifer geworden. Das Kind hat aus seinem Untergrund etwas herausgeholt, was vor zehn Jahren bei ihm nicht da war. Es hat sich ein realer, nicht bloß ein logischer Prozeß vollzogen. Das Kind ist gewissermaßen ein anderes Wesen geworden.

Intellektuelle Bescheidenheit, sagte ich, muß derjenige haben, der Geistesforscher im anthroposophischen Sinne werden will. Er muß sich sagen können in einem gewissen Momente seines Lebens:

Gerade so, wie ein realer Prozeß vorgeht mit dem Kinde zwischen dem fünften und fünfzehnten Jahre, wie tatsächlich Kräfte der Seele, die sich früher nicht geoffenbart haben, nach zehn Jahren zum Vorschein kommen, so kann man dasjenige, was das Erkenntnisvermögen, was die Seelenkräfte überhaupt im gewöhnlichen Leben sind, weiter ausbilden. Man kann weggehen von demjenigen wissenschaftlichen Standpunkte, den man einmal als den normalen annimmt; man kann einen realen Prozeß in seinem Erkennen durchmachen. Man kann auch dasjenige, was die meisten Menschen heute schon als ein Ende des Erkenntnisvermögens betrachten und in der Wissenschaft höchstens logisch weiter ausbilden oder durch Versuchsanordnungen ausbilden - man kann das noch weiter ausbilden, indem man aus dem Innern der Seele weitere Kräfte hervorholt. Und auf diesem Hervorholen von in der Seele schlummernden Kräften beruht die anthroposophische

#SE297-243

Methode. Sie beruht darauf - ich will gleich ganz im Konkreten charakterisieren -, daß man dasjenige, was sonst als Denken vorliegt bloß in Anlehnung an die Außenwelt, daß man das vollständig dem Willen unterordnet.

Wie denken wir denn eigentlich im gewöhnlichen Leben? Wie denken wir in der Wissenschaft? Wir denken in der Wissenschaft so, daß wir uns der Außenwelt oder den Erlebnissen überlassen. Wir denken gewissermaßen fort den Faden der Erlebnisse oder der Erscheinungen. Wir wenden zwar in einem gewissen Grade den Willen auf das Denken an, im Urteil, im Schlüsseziehen; aber ganz anderes entsteht noch, wenn dasjenige, was sonst nur unwillkürlich als Gedanke logisch im Menschen lebt, wenn das ganz und gar - wenn ich mich des Vergleiches bedienen darf - vom Menschen innerlich in Selbsterziehung in die Hand genommen wird.

Wenn der Mensch jahrelang Übungen dahingehend macht, daß er leicht überschaubare Vorstellungen in sein Bewußtsein herein-setzt, daß er also ganz und gar durch seinen Willen, nicht durch Anregungen der Außenwelt, gewisse - ich sage ausdrücklich leicht überschaubare - Vorstellungen in den Mittelpunkt seines Bewußtseins bringt, und dann wiederum mit Aufwendung seines vollen Willens auf solchem inneren Vorstellen ruht, innerlich ruht, die Aufmerksamkeit von allem übrigen ablenkt und innerlich ruht auf einem Vorstellungskomplex, den er selber in den Mittelpunkt seines Bewußtseins gestellt hat, kann er auf eine solche Weise in anderer Art die Seelenkräfte üben, als man das im gewöhnlichen Leben und auch in der Wissenschaft tut. Und geradeso, wie ein Muskel eine gewisse Kraft erhält, wenn er geübt wird, so erhalten die Seelenkräfte durch Übung eine bestimmte Kraft. Sie werden nach einer ganz bestimmten Richtung ausgebildet, wenn man diese inneren Methoden, diese intimen Seelenmethoden, die ich geschildert habe, auf sich als Geistesforscher anwendet. Ich habe die Methoden ausführlich in meinem Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», in meiner «Geheimwissenschaft» und in anderen Büchern geschildert; da kann man dasjenige in allen Einzelheiten nachlesen, was ich jetzt nur dem Prinzip nach charakterisieren

#SE297-244

will. Ich habe dasjenige, was da die Seele mit sich vornimmt, was eine innerliche, intime geisteswissenschaftliche Methode ist, Meditieren und Konzentrieren genannt. Aber ich bemerke ausdrücklich: diese Dinge lassen sich nicht in kurzer Zeit abmachen, sondern es handelt sich durchaus darum - allerdings, je nachdem der eine so oder so veranlagt ist, geht es kürzer oder länger -, aber im allgemeinen handelt es sich darum, daß die geisteswissenschaftliche Forschung nicht weniger Zeit in Anspruch nimmt, als etwa die Forschungen in Kliniken, in chemischen Laboratorien oder auf der Sternwarte. Wie man dort in jahrelangen Übungen die Methoden sich aneignen muß, so muß man, und zwar mit einer starken inneren Konzentrationskraft, größerer Gewissenhaftigkeit noch, die Seelenfähigkeiten, die sonst im Menschen schlummern, aus der Seele selbst herausholen.

Und dann, wenn man solche Methoden auf die Seele anwendet, erweitert sich das Erkenntnisvermögen. Dann kommt man allerdings dazu, zu sehen, wie der Mensch noch ganz anderes erkennen kann, als er erkennen kann durch seine sinnlichen Augen und durch die Kombination der Erscheinungen, die die sinnlichen Augen oder überhaupt die Sinne darbieten.

Das ist der eine Weg. Er geht über die Konzentration, über das Vorstellungsvermögen, und man gelangt dadurch zu innerem Anschauen, zu dem, was ich in meinem Buche «Von Seelenrätseln» genannt habe das Schauungsvermögen des Menschen, das schauende Erkennen.

Man kann auch nach einer andern Weise die Seelenkräfte ausbilden, ja man muß es sogar, wenn man wirklich zu etwas kommen will. Man muß außerdem ausbilden dasjenige, was Sie alle gut kennen in seiner einfachsten Erscheinung: die Aufmerksamkeit. Wir verhalten uns zum Außenleben und zu den inneren Erscheinungen nicht bloß so, daß wir uns ihnen ganz passiv überlassen, sondern wir richten unsere Merkkraft, unsere Aufmerksamkeit auf irgend etwas, was wir besonders, ich möchte sagen herausstechen aus unserer Umgebung. Auch indem wir wissenschaftlich forschen, müssen wir irgend etwas besonders in den Mittelpunkt unserer

#SE297-245

Untersuchungen rücken und die andern Dinge daran anknüpfen. Dann, wenn man wiederum durch inneren Willen, durch Aufwendung der aktivsten Seelenkräfte dieses Aufmerksamwerden ausbildet, wenn man geradezu solche Übungen macht, daß man jene Kraft, von der man merkt, man wendet sie an bei dem Aufmerksamwerden auf irgend etwas, wenn man diese Hinlenkekraft, dieses Sichzusammennehmen im Seelenleben, um sich zu konzentrieren auf irgend etwas aus dem Leben Herausgeschnittenes, wenn man dieses immer wieder und wiederum übt, dann macht man eine merkwürdige Entdeckung. Dann macht man die Entdeckung, daß man allmählich diejenige Seelenkraft immer mehr ausbildet, welche uns sonst nur in dem entgegentritt, was wir das Interesse an der Umwelt nennen. Wir wenden dem einen Gegenstand mehr, dem anderen weniger Interesse zu. Da zeigt sich eine Stufenfolge in unserem Seelenverhalten zur Innenwelt. Dieses Interesse wird von einer ungeheuren Lebhaftigkeit; es wird zu einer solchen Lebhaftigkeit, daß man wirklich sagen kann: es wird zu etwas ganz anderem, als es im gewöhnlichen Leben und in der Wissenschaft ist. Es wird zu dem, was man nennen kann: man fühlt sich eins werden mit den Dingen. Die Seelenkräfte durchziehen sich allmählich mit dem Wesen der Dinge. - Und dieses Erleben einer erhöhten Interessekraft geht noch weiter. Das geht jetzt bis zum Ausbilden einer besonderen Kraft, die sonst nur auf einem anderen Gebiete des Lebens zur Geltung gebracht wird, die aber durch anthroposophische Geisteswissenschaft eine Erkenntnisraft wird.

Wir sind wiederum an einem Punkte, wo man in ganz begreiflicher Weise gegenüber den Anschauungen der heutigen Zeit einfach für einen Dilettanten oder für einen Phantasten gehalten wird, wenn man die Dinge, die einfach Realität innerhalb der Anthroposophie sind und sich als solche zeigen, ausspricht. Dasjenige, was zunächst an sich Aufmerksamkeit ist, es verwandelt sich in diejenige Interessekraft, womit man so deutlich erlebt, wie der ganze Mensch aus der Welt herauszuholen ist; wie man nicht erst nachzuweisen hat und Hypothesen aufzustellen hat, ob dem Rot diese oder jene Wellenschwingungen, dem Blau diese oder jene

#SE297-246

Schwingungen zugrunde liegen, sondern wo man zusammenwächst mit dem Rot und Blau; wo das weiter ausgebildet ist, was Goethe so geistvoll ausgebildet hat in dem Kapitel «Sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe» in seiner Farbenlehre, wo wirklich der Mensch gewissermaßen sein Seelenleben hinausfließen fühlt in die Welt, so daß sein Erkenntnisvermögen wie ein Hinausfließen seines Seelenlebens in die Welterscheinungen wird. Und es verwandelt sich seine Erkenntnisraft eben in dasjenige, was wir sonst im Leben die Liebe nennen. Die Liebe, durch die wir eins werden mit einem andern Wesen, sie ist im gewöhnlichen Leben, ich möchte sagen nur in ihrem Anfang vorhanden; durch die angedeuteten Seelenübungen wird sie eine solche Seelenkraft, die sich erkennend in der ganzen Umwelt ergeht.

Und so kann man sagen - ich kann das alles nur andeuten, in meinen Büchern ist es ausführlicher dargestellt -: Indem man auf der einen Seite die Vorstellungskraft ausbildet, auf der andern Seite die dem Willensleben zugrundeliegende Kraft der Aufmerksamkeit, Kraft des Interesses, Kraft der Liebe, entwickeln sich neue Erkenntnisraften, und der Mensch erlebt eine Erweiterung seines Erkennens. Was sonst Grenze des Erkennens genannt wird und was vielfach gerade von Forschern der Gegenwart als unübersteigbar bezeichnet wird, das kann nur überschritten werden durch eine Ausbildung der inneren Seelenkräfte - nicht durch die Bewaffnung des Auges mit dem Mikroskop und Teleskop oder mit dem Röntgenapparat, sondern nur durch die Ausbildung des menschlichen Innern selber, indem man jene Erkenntnisraft entwickelt, welche uns hinausbringt über das Sinnliche und die Kombination des Sinnlichen durch den Verstand. Dasjenige, was nun dem Menschen sich offenbart, das ist nicht eine zweite Auflage der Sinneswelt etwa - das ist die wirkliche geistige Welt. Und indem der Mensch auf diese Weise erweckt, was als geistiges Leben übersinnlich in ihm arbeitet

- denn das wird erweckt durch diese zwei Kräfte, die ich genannt habe -, indem der Mensch das in sich erweckt und zur wirklichen Exaktheit bringt, wie sonst nur die Mathematik zur Exaktheit kommt, wird er nicht durch Spekulation über Atome und Moleküle,

#SE297-247

sondern durch das unmittelbare Erleben und Schauen über dasjenige, was die Sinne darbieten, über die sinnliche Welt hinaus-geführt. Und der Mensch lernt dasjenige erkennen, was als übersinnliche Welt ihm geradeso zugrundeliegt, wie sein sinnlicher Leib ihm als Sinnliches zugrundeliegt. Der Mensch lernt die geistige Welt kennen.

Jene anthroposophische Geisteswissenschaft, die vom Goetheanum in Dornach ausgeht, sie ist nicht zu verwechseln mit dem, was heute vielfach den Geist untersuchen will in Nachahmung derjenigen Methoden, die sonst Labor-Methoden sind. Da gibt es gewisse

Leute - Sie brauchen nur an den Spiritismus zu denken -, die glauben heute, durch äußerliche Verrichtungen, durch äußerliche Experimente tiefer in das Wesen der Dinge einzudringen; sie möchten das Übersinnliche durch sinnliche Forschung erkennen. Das ist ja gerade das Wesentliche, daß das Übersinnliche nur mit übersinnlichen Kräften erkannt werden kann. Und indem diese übersinnlichen Kräfte zunächst im Menschen schlummern - weil er so, wie er einmal zwischen Geburt und Tod beschaffen ist, zunächst für die sinnliche Welt tüchtig werden soll -, muß er dasjenige durch die Entwicklung übersinnlicher Kräfte kennenlernen, was über Tod und Geburt hinausgeht, was ihm angehörte, schon bevor er durch die Geburt in dieses Dasein geschritten ist, was er behält, wenn er durch die Pforte des Todes geht.

Ich will nur kurz erwähnen, wie tatsächlich dadurch, daß der Mensch zu diesem übersinnlichen Erkenntnisvermögen vordringt, Gebiete erschlossen werden, die auf eine andere Weise nicht erschlossen werden können, nämlich eben dasjenige, was über die Geburt und über den Tod hinaus ist. Heute ist es fast lediglich dem Glauben der Bekenntnisse überlassen, den Menschen irgend etwas beizubringen von dem, was über den Tod hinaus ist. Aber schon unsere Sprache bezeugt uns, daß wir in dieser Beziehung eigentlich wesentlich einseitig vorgehen. Wir haben das Wort «Unsterblichkeit». Es stammt allerdings nicht aus Wissen, es stammt aus Glauben. Aber diese Unsterblichkeit, sie will ja nur sprechen von dem Leben, das über den Tod hinaus ist. Geisteswissenschaft zeigt

#SE297-248

dadurch, daß sie die übersinnlichen Welten erschließt, wie der Mensch auch vor der Geburt, oder sagen wir vor der Empfängnis, in der geistigen Welt da war. Und daß wir das Wort «Ungeborenheit» nicht haben, das bezeugt, daß wir eben in der Gegenwart eine wirkliche Geisteswissenschaft nicht anerkannt haben. Sobald der Mensch durch Wissen, nicht bloß durch Glauben in die übersinnliche Welt eindringt, eröffnet sich ihm nicht nur die Aussicht nach dem Unsterblichen seines Wesens, sondern auch nach dem Ungeborenen seines Wesens.

Das alles kann ich nur kurz andeuten, denn meine Aufgabe ist es heute, zu zeigen, wie diese antilroposophische Geisteswissenschaft - die durchaus nachgebildet sein soll einer sehr exakten Wissenschaft, die aber auch ganz aus dem menschlichen Inneren herausgeholt ist: der Mathematik - tatsächlich erkennend in das geistig-übersinnliche Leben hineinführen kann. Die Mathematik, wir schöpfen sie aus dem Innern, und wenn einer den pythagoreischen Lehrsatz kennt, dann könnten Tausende, Millionen von Menschen kommen und könnten ihn leugnen - er wüßte einfach dadurch, daß er diesen Inhalt im Bewußtsein hat, die Wahrheit des mathematischen Gebietes. Ebenso ist es mit den inneren Erlebnissen des Übersinnlichen, wie sie durch die Geisteswissenschaft zutage treten. Diese Geisteswissenschaft ist heute schon in vielen Einzelheiten ausgebildet, und sie kann - wie ich einleitend angedeutet habe - befruchtend wirken sowohl auf die einzelnen Wissenschaften wie auch auf das praktische Leben. Ich habe - obwohl diese Geisteswissenschaft im Medizinisch-Therapeutischen zum Beispiel jetzt schon eifrig forscht - selber im Frühling dieses Jahres in Dornach einen Kursus abgehalten für Ärzte und Medizinstudierende, in dem ich zu zeigen versuchte, wie man zu einer viel rationelleren Therapie, als die heutige es ist, durch geisteswissenschaftliche Betrachtungen vorrücken kann.

Wir haben auch schon Institutionen des praktischen Lebens begründet, wie zum Beispiel das «Futurum» in Dornach, welches eine rein praktische Unternehmung sein soll und eine Assoziation begründen

#SE297-249

soll, in der verschiedene Industriezweige vereinigt sind, um in rationeller Verwaltung weiter vorwärts zu kommen, als es die Zeit gebracht hat, die uns wirtschaftlich so sehr in eine Katastrophe hineingeführt hat. Alles, was auch im praktischen Leben steht, bezeugt heute, daß die Menschheit an einer Grenze steht, über die hinausgeschritten werden muß.

Nun, ich habe mich heute nicht zu verbreiten über die anderen Gebiete, in denen Geisteswissenschaft durchaus schon ihre Fruchtbarkeit beweisen will durch die Lebenspraxis selber, ich habe vorzugsweise zu sprechen über die Befruchtung, welche das Erziehungswesen, die pädagogische Kunst, durch diese Geisteswissenschaft erfahren kann.

Da darf zunächst darauf aufmerksam gemacht werden, daß dasjenige Wissen, dasjenige Erkennen, welches auf die Art gewonnen wird, wie ich es eben dargestellt habe, nicht ein solches ist, wie es besonders an die Menschheit herangebracht worden ist in den letzten drei bis vier Jahrhunderten. Dieses Wissen in den letzten drei bis vier Jahrhunderten ist, trotzdem es auf Experiment und Beobachtung fußt, im wesentlichen ein solches, das durch den Intellekt ausgebildet wird und auch nur zum Intellekt spricht. Es ist im wesentlichen ein Kopfwissen. Dasjenige Wissen und Erkennen, welches durch anthroposophische Geisteswissenschaft gewonnen wird, es spricht zum ganzen Menschen. Es ergreift nicht nur den Intellekt, sondern es breitet sich aus so, daß dasjenige, was da erkannt werden kann, zugleich unser Gefühlsleben durchsetzt. Nicht aus dem Gefühle heraus etwa schöpfen wir eine Erkenntnis - das wäre eine Unklarheit, eine nebulöse Mystik. Eine Erkenntnis wird durch Schauung erreicht. Aber was auf diese Weise erreicht wird, das wirkt dann auf das menschliche Gefühlsleben, es regt an das menschliche Willensleben, es bringt den Menschen dazu, bis zum täglichen Leben hinein dieses Wissen, diese Erkenntnis auszubilden, so daß sie ihn durchdringt wie ein Seelenblut, das aber wiederum sich mitteilt den Verrichtungen, den Impulsen der Leiblichkeit, den Impulsen des praktischen Lebens. Und so kann man sagen: es wird der ganze Mensch ergriffen.

#SE297-250

Und gerade deshalb ist diese anthroposophische Geisteswissenschaft, wenn sie den einzelnen durchdringt, eine Grundlage für dasjenige, was gerade der Erzieher, der Unterrichtende als Aufgabe hat gegenüber dem werdenden Menschen. Sie wissen ja, es wird heute immer betont, daß sich dasjenige, was pädagogische Kunst ist, auf Psychologie, auf Seelenkunde begründen müsse. Wenn man aber wiederum sich umsieht in demjenigen, was für die Zeitgenossen Seelenkunde ist, so muß man sagen: diese Seelenkunde zeigt gerade durch die vielerlei Beurteilungen und Diskussionen, die da sind, wie sehr alles Phrase ist, wie wenig diese zeitgenössische Wissenschaft, die so große Triumphe in den Forschungen der äußeren Natur errungen hat, eindringen kann in die eigentliche Kenntnis des Menschen. Das ist die Eigentümlichkeit der anthroposophischen Geisteswissenschaft, daß sie sich diese nicht durch äußere experimentelle Psychologie erwirbt - gegen die aber gar nichts gesagt werden soll, denn ihre Resultate werden erst recht fruchtbar, wenn sie auch von anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft befruchtet werden. Was man in der Seelenkunde durchdringen muß, wenn man Erzieher, Unterrichtender werden will, eignet man sich an, indem man sich von anthroposophischer Geisteswissenschaft ergreifen läßt. Man lernt erkennen, was eigentlich im Menschen als Leib, Seele und Geist lebt, wenn man an die anthroposophischen Methoden herantritt und durch sie den Menschen innerlich erfaßt.

Ich habe ja dargestellt, wie es ein innerliches Erfassen desjenigen ist, was in unserer Umgebung lebt, was anthroposophische Geisteswissenschaft mit ihren besonderen Erkenntnismethoden anstrebt. Den Menschen aber, insbesondere wenn man ihn pädagogisch behandeln will, muß man innerlich durchdringen. Und da handelt es sich darum, daß ja unsere Zeit überhaupt gar nicht eine Brücke schlagen kann zwischen dem Seelisch-Geistigen auf der einen Seite und dem Physisch-Leiblichen auf der anderen Seite. Alle möglichen psychologischen Hypothesen von der Wechselwirkung von Leib und Seele sind aufgestellt worden bis zum «psychophysischen Parallelismus», um dieses Rätsel, das vor uns steht in

#SE297-251

dem Verhältnis zwischen Leib und Seele oder dem Geistig-Seelischen und dem Leiblich-Physischen, um dieses Rätsel dem Menschen so nahe zu bringen, wie er es haben muß, wenn er Erzieher, Unterrichtender werden will. Aber unsere Psychologie - weil sie gerade nicht mit geisteswissenschaftlichen Methoden forscht - ist eben durchaus nicht so weit, daß sie irgendeine Grundlage für wirkliche

Pädagogik, für wirkliche pädagogische Kunst abgeben könnte. Und ich muß da auf etwas hinweisen, was ich in meinem Buche «Von Seelenrätseln» zunächst nur andeutungsweise dargestellt habe, was bei mir selbst aber das Ergebnis einer dreißigjährigen Forschung ist. Ich würde es mir nicht früher auszusprechen erlaubt haben, was ich nun zu sagen habe und was ich dort in jenem Buche angedeutet habe nach dreißigjähriger Forschung. Es ist das, daß man ja heute gewöhnlich glaubt, seelisches Leben werde lediglich nur durch das Nervensystem vermittelt. Das Nervensystem, das betrachtet man als die alleinige physische Grundlage des menschlichen Seelenlebens. So ist es nicht! Es läßt sich bis in die Einzelheiten hinein - und ich habe auch solche Einzelheiten in meinem Buche «Von Seelenrätseln» angedeutet - zeigen, daß nur dasjenige, was wir das Vorstellungsleben nennen, zu seiner physischen Grundlage das Nerven-Sinnessystem hat und daß das eigentliche Organ des Gefühlslebens im Menschen nicht das Nervensinnessystem ist, sondern unmittelbar das rhythmische System, das Atmungs-, das Blutzirkulationssystem. Geradeso, wie das Nervensystem dem Vorstellungsleben zugrunde liegt, so liegt zugrunde das rhythmische System dem Gefühlsleben des Menschen, und dem Willensleben liegt zugrunde das Stoffwechselsystem.

Diese drei Systeme sind aber alles, was der Mensch an innerlichen Prozessen durchlebt. Der Mensch ist ein dreigliedriges Wesen. Nur darf man sich nicht vorstellen, daß diese drei Glieder der menschlichen Wesenheit - Nerven-Sinnessystem, rhythmisches System, Stoffwechselsystem - nebeneinander liegen. Nein, sie liegen ineinander, und man muß sie auf geistig-seelische Art voneinander trennen, wenn man überhaupt das Wesen des Menschen durchschauen will; denn selbstverständlich müssen die Nerven

#SE297-252

auch ernährt werden. Das Stoffwechselsystem spielt also auch in das Nervensystem hinein, spielt auch in die Organe des rhythmischen Systems hinein; aber die Organe des rhythmischen Systems dienen nur dem Willen, insoferne der Stoffwechsel in sie hinein spielt; dagegen insoferne sie eigentliche rhythmische Bewegungen repräsentieren, dienen sie dem Gefühlsleben. Und wiederum, wenn unser rhythmisches Wesen anstößt, wenn unser Atmungsrythmus zum Beispiel auf dem Umwege durch das Gehirnwasser anstößt an unser Nervensystem, so entsteht die Wechselwirkung zwischen dem Gefühls- und Vorstellungsleben. Kurz, der Mensch ist ein komplizierteres Wesen, als man gewöhnlich glaubt. Auch dasjenige, was man physisch vom Menschen als die richtige Anschauung zuletzt haben kann, läßt sich nicht erringen mit den heutigen naturwissenschaftlichen Methoden, sondern nur durch innerliches Anschauen, durch Zusammenwachsen mit dem Menschen selber in einer solchen Erkenntnis, wie ich sie dargestellt habe.

Wenn man in dieser Weise mit dem Wesen des Menschen zu sammenwächst, wenn man das Seelische hineinwirken sieht in das Physisch-Leibliche, dann stellt sich auch der heranwachsende Mensch in einem neuen Lichte dar. Es ist ja zunächst für einen Menschen, der nicht bloß mit dem nüchtern-trockenen Verstande erfaßt, sondern der die Welt fühlend erkennen kann, das heranwachsende Kind ein wunderbares Rätsel, wie es von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr im Äußeren immer mehr ein Innerliches offenbart. Dasjenige, was wir nicht betrachten können bloß mit dem abstrakten Erkenntnisvermögen, was wir nur betrachten können, wenn wir selbst innerlich untertauchen können in dasjenige, was da auf dem Antlitz sich offenbart, was sich offenbart in den Bewegungen, was sich offenbart in der Entwicklung der Sprache und so weiter, das läßt sich nur mit einer innerlich die Außenwelt durchdringenden Erkenntnis wirklich erfassen.

Und eine solche Erkenntnis dringt an uns heran, nicht indem sie nur unseren Verstand erfaßt - mit diesem Verstand wollen wir dann auch wieder äußerlich die Hantierungen erkennen, die wir

#SE297-253

anwenden sollen, um das Kind zu erziehen, zu unterrichten -, nein, anthroposophische Geisteswissenschaft erfaßt den ganzen Menschen. Und indem sie für den ganzen Menschen das werdende Kind offenbar werden läßt in seinem Zusammenwirken von Leib, Seele und Geist, durchdringt - ich möchte sagen in einer so selbstverständlichen Weise wie das vom Atem belebte Blut den Leib des Menschen - die anthroposophische Erkenntnis unser Gemütsvermögen, unseren Willen. Wir stehen nicht nur mit dem Verstande, wir stehen mit dem Gemüte innerlich verbunden mit dem Kinde da. Wir stehen da mit unserem Willen, indem wir unmittelbar wissen: wenn wir erkennen, wie das Kind sich entwickelt, wissen wir, was wir zu tun haben in diesem oder jenem Jahre der kindlichen Entwicklung. Gerade so, wie die Luft unser Blut in entsprechende Bewegung geraten läßt, gerade so, wie der Organismus durch dasjenige, was die Außenwelt in ihm erkräftet, in seine Funktionen hineinkommt, wie er ergriffen wird von dem, was die Außenwelt an ihm vollbringt, so wird unser Seelisch-Geistiges ergriffen durch eine solche lebendige Erkenntnis, wie wir sie bekommen durch anthroposophische Geisteswissenschaft. Und dann, dann offenbart sich uns dasjenige, was im Menschen heran sich entwickelt als seine Individualität, und wir lernen auf eine innerliche Weise diese Individualität erziehend und unterrichtend behandeln.

Erwarten Sie nicht von anthroposophischer Geisteswissenschaft, daß sie etwa neue Erziehungsgrundsätze aufstellt. Erziehungsgrundsätze, schöne - ich meine das in vollem Ernste -, tief eindringende pädagogische Regeln: die großen Pädagogen haben sie gefunden, und gegen die Genialität der großen Pädagogen des 18. und 19. Jahrhunderts wird am wenigsten Geisteswissenschaft etwas einwenden. Aber es liegt da etwas vor, auf das ganz besonders deutlich hingewiesen werden muß.

Sehen Sie, man sagt ja heute und hat es schon vor Jahrzehnten gesagt: es dürfe die Erziehung nicht so verlaufen, daß man nur immer an das Kind etwas heranbringe; man müsse dasjenige, was im Kinde ist, seine innerliche Individualität, entwickeln. Man müsse alles aus dem Kinde herausholen. In einer abstrakten Form muß

#SE297-254

auch Geisteswissenschaft so sagen. Allein, gerade deshalb wird Geisteswissenschaft mißverstanden. Wenn ich mich verständlich machen will, so möchte ich an etwas erinnern, was ich zum Vergleich heranziehe. Es war im Jahre 1858, da wurde der Sozialist Proudhon angeklagt, daß er die Gesellschaft in Unordnung bringe, und nachdem ihm die Richter Verschiedenes vorgehalten haben, da sagte er, es sei durchaus nicht sein Ziel, die menschliche Gesellschaft in Unordnung zu bringen, sondern gerade die menschliche Gesellschaft besseren Zuständen entgegenzuführen. Darauf sagten die Richter: Ja, das wollen wir ja alle, wir wollen dann ganz genau dasselbe wie Sie. - So sagt Geisteswissenschaft: Wir wollen die menschliche Individualität entwickeln. So wird auch in einer gewissen abstrakten Form seit langem gesagt, es solle die menschliche Individualität entwickelt werden. Aber dasjenige, um was es sich da handelt, ist nicht, daß man in abstrakten Formen einen solchen Grundsatz ausspricht; dasjenige, um was es sich handelt, ist, daß man wirklich im lebendigen Anschauen diese menschliche Individualität sich entwickeln sieht, daß man wirklich den Menschen innerlich erfassen kann.

Und nun möchte ich einmal anschaulich machen, wie sich der werdende Mensch darstellt für dasjenige, was Geisteswissenschaft an ihm finden kann. Da haben wir zunächst deutlich abgrenzbare Lebensabschnitte im Menschen. Wir haben zunächst einen Lebensabschnitt, der geht von der Geburt bis ungefähr zum Zahnwechsel, bis um das siebente Jahr. Dann vollzieht sich beim Menschen - wenn man nur richtig beobachten kann, so offenbart sich einem das ganz intensiv - leiblich, seelisch und geistig ein Umschwung. Dann geht wieder die Entwicklung weiter ungefähr bis zur Geschlechts-reife, wo ein neuer Umschwung sich vollzieht. Innerhalb dieser einzelnen Lebensabschnitte sind wiederum kleinere Abschnitte. Ich möchte sagen: in jedem dieser Abschnitte können wir wiederum drei kleinere Abschnitte unterscheiden, die man nur richtig bekommen kann durch eine Beobachtung, die in das innere Wesen des Menschen eindringt. Darum handelt es sich. Denn dasjenige, was wir wissen wollen über den Menschen, ist zu gleicher Zeit Willensantrieb

#SE297-255

für das Pädagogische, indem das Pädagogische Kunst werden soll.

Da handelt es sich zunächst darum, daß der erste Lebensabschnitt bis zum siebenten Jahre hin uns vor allen Dingen zeigt, wie der Mensch als geistig-seelisch-leibliches Wesen ganz und gar darauf hintendiert, ein nachahmendes Wesen zu sein. Wenn man den Menschen in diesem Lebensabschnitt so durchdringt, daß man sieht, wie stark er dazu veranlagt ist, sich ganz und gar hinzugeben an die Umgebung, in sich dasjenige zu vollziehen, dasjenige zur Darstellung zu bringen, was in seiner Umgebung für ihn anschaulich wird, dann versteht man den Menschen. Aber man muß das im Konkreten wirklich beobachten können. Man muß dann sehen, wie etwa in den ersten zweieinviertel Lebensjahren - das sind natürlich alles approximative Zahlen - das, was im Menschen auftritt, sich noch gar nicht als wirkliche Nachahmung zeigt, wie da innerlich organisierende Kräfte walten, welche aber dann, indem der Mensch im dritten Lebensjahr vorschreitet, sich so zeigen, daß der Mensch mit diesen Kräften aufmerksamer wird auf seine Mitmenschheit, daß er gewissermaßen diese Kräfte hinlenkt zu dem, was von seinen Mitmenschen ausgeht. Und dann ungefähr um das fünfte Jahr herum beginnt die Zeit, in welcher der Mensch ein eigentlich nachahmendes Wesen wird. Und da muß man nun in der richtigen intimen Weise beobachten können, wie das Verhältnis von Mensch zu Mensch, also auch zwischen Erzieher und Kind ist. Da muß man wissen, daß das tiefgehend ist für die ganze menschliche Entwicklung, daß dieser Lebensabschnitt zur Nachahmung hintendiert.

Da kommt an denjenigen, der mit solchen Dingen, ich möchte sagen berufsmäßig zu schaffen hat, manches heran, was zum Beispiel eine Mutter oder ein Vater klagt. Sie kommen und sagen: mein Kind hat gestohlen! - Nun, man fragt: Ja, was hat denn das Kind eigentlich getan? - Es hat die Schublade aufgemacht im Schrank, hat Geld herausgenommen, hat dieses Geld - ich erzähle einen konkreten Fall - gar nicht dazu verwendet, bloß es selbst zu vernaschen, sondern hat sogar dasjenige, was es gekauft hat, unter seine Mitschüler verteilt! - Man muß dann sagen: Ja, meine liebe Frau,

#SE297-256

das ist in diesem Lebensalter noch gar nicht als ein Diebstahl zu bezeichnen, denn das Kind hat anschaulich gesehen, wie Sie selbst an jedem Tag zum Schrank gehen, die Schublade aufmachen; das Kind hat auch nichts anderes unternommen, als daß es das versuchte, selber zu vollziehen. Es macht das nach. Man kann in den ersten sieben Jahren gar nicht anders an das Kind herankommen, als wenn man ihm vorlebt und das Kind intim nachahmen läßt dasjenige, was durch Erziehung an das Kind herangebracht werden soll. Daher ist es für die ersten sieben Lebensjahre von einer so großen Wichtigkeit, daß man, weil, ich möchte sagen Imponderabilien von dem Erzieher, von den Eltern zu dem Kinde herüberspielen, nicht nur in den äußeren Handlungen vorbildlich ist, so daß alles nachgeahmt werden kann, sondern daß man bis in die Gedanken und Empfindungen hinein nur solches denkt, nur solches fühlt, was das Kind nachdenken, nachfühlen kann. Es ist keine Grenze zwischen dem, der ein Kind in seiner Umgebung hat, und diesem Kinde. Durch geheimnisvolle Kräfte geht auch unser innerstes Denken auf das Kind über. Wer ein sittlicher Mensch ist, wer ein wahrhaftiger Mensch ist, der macht andere Bewegungen, hat andere Mienen, geht anders als ein Mensch, der lügenhaft ist. Das ist etwas in der äußeren Anschauung, was sich uns im späteren Lebensalter ganz verwischt - für das Kind ist das da. Das Kind sieht nicht etwa bloß durch seine Vorstellungen die Sittlichkeit desjenigen, der um es herum ist, sondern das Kind sieht an den Bewegungen, nicht mit einem intellektualistischen Wissen, sondern durch ein tief im Innersten ruhendes unterbewußtes Wissen - wenn ich das paradoxe Wort gebrauchen darf -, aus geheimnisvollen Andeutungen in dem, wie sich der Mensch äußert, dasjenige, was es nachahmen soll. Es gibt nicht nur in der Natur Imponderabilien, es gibt durchaus im menschlichen Leben Imponderabilien.

Dann, wenn das Kind über das Nachahmezeitalter hinausgekommen ist, tritt dasjenige ein, was das Kind ja in die Schule bringt und wo man insbesondere darauf sehen muß, daß das Unterrichten, das Erziehen wirklich den werdenden Menschen in bezug auf seine Individualität dem Menschenwesen und der Menschenwürde entsprechend

#SE297-257

weiterbringt. Wir haben in dieser Beziehung schon einen praktischen Versuch gemacht. Die Waldorfschule besteht seit mehr als einem Jahr in Stuttgart, und da wird ganz nach den Grundsätzen unterrichtet, die aus dieser anthroposophischen Weltanschauung und Wissenschaftsart hervorgehen.

Die Waldorfschule in Stuttgart ist keine Weltanschauungsschule. Wir haben nicht ein Interesse daran, etwa Anthroposophie theoretisch wie eine Religion an die Kinder heranzubringen. O nein, das ist nicht dasjenige, was wir als die Hauptsache betrachten. Wir lassen, weil das in der Gegenwart auch gar nicht anders sein kann, durchaus den Eltern und den Kindern selbst ihre Freiheit. Diejenigen, die im evangelischen Bekenntnis unterrichtet werden wollen, werden vom evangelischen Pfarrer unterrichtet, diejenigen, die im katholischen Bekenntnis unterrichtet werden wollen, vom katholischen Pfarrer; denjenigen, die einen freien Religionsunterricht im Sinne ihrer Eltern oder durch ihren eigenen Willen haben wollen, geben wir einen solchen. Wir können nichts dafür, daß die Anzahl der letzteren - aber nicht durch unsern Willen, sondern in Gemäßheit der heutigen Zeitumstände - eine überwiegend große ist gerade in der Waldorfschule. Wir haben aber nicht ein Interesse, die Waldorfschule zu einer unmittelbaren Weltanschauungsschule zu machen, sondern wir wollen dasjenige, was die anthroposophische Erkenntnis gibt, eben in die pädagogische Kunst, in die Handhabung dieser pädagogischen Kunst hineinfließen lassen. Wie man es macht mit dem Kinde, nicht was man an das Kind heranbringt, das ist es, um was es sich bei uns handelt.

Und so sieht man, daß, indem das Kind über den Zahnwechsel herüberkommt und ein bedeutsamer Lebenspunkt überschritten ist, da ja noch das Nachahmungsvermögen weiter wirkt ins siebente, achte Lebensjahr hinein. Ungefähr bis über das achte Lebensjahr hinaus wirkt das Nachahmungsvermögen weiter. Es ist namentlich in dieser Zeit dasjenige im Kinde besonders stark, was ein Willens-element in dem Menschen ist.

Man sollte in dieser Zeit, in der das Kind die Schule betritt, durchaus nicht auf das Intellektuelle sehen, sondern man sollte da

#SE297-258

gerade den ganzen Menschen in Anspruch nehmen. Ich möchte das gleich in bezug auf etwas Konkretes ausführen. In der Waldorfschule beachten wir das. Wir beginnen nicht etwa damit, daß wir dem Kinde das Schreiben so beibringen, daß wir es die Buchstaben lehren. Diese heutigen Buchstaben, die sprechen eigentlich nur zum Intellekt. Das sind konventionelle Zeichen schon geworden. Da muß einseitig der Kopf angestrengt werden. Wir lehren daher schreiben, indem wir ausgehen vom Zeichnen oder gar vom Malen von anschaulichen Formen. Wir bringen zunächst etwas, was ein künstlerisches Element ist, an das Kind heran und entwickeln dann aus dem Künstlerischen heraus, aus dem Zeichnen, aus dem Malen, die Formen der Buchstaben. Es ist ja nicht so wichtig, daß man etwa zurückgeht auf das Studium wilder Völker und Urvölker, die ja auch in ähnlicher Weise die Schrift ausgebildet haben, sondern man kann da durchaus die einzelnen Buchstaben auf dasjenige, was man selber aus ihnen machen kann in malerischer, in zeichnerischer Beziehung, zurückführen. Aber das Wesentliche ist, daß man methodisch ausgeht von demjenigen, was den ganzen Menschen ergreift, worüber nicht bloß nachgedacht werden soll, sondern wo der Wille zum Ausdruck kommt. In dem, was das Kind malerisch vollbringt, da lebt der ganze Mensch, da wird der ganze Mensch gewissermaßen eins mit dem, was das Kind schaffen kann. Dann kann man auf der einen Seite auch dasjenige, was den Kopf interessieren soll, aus dem entwickeln, was den ganzen Menschen in Anspruch nimmt.

So gehen wir aus von demjenigen, was zunächst auf die Willens-natur des Kindes wirkt. Und auch, was intellektualistisch im Schreibunterricht sich äußert, entwickeln wir erst aus dem Willen heraus. Es wirkt dann ganz besonders das Gemüt mit. Das Kind fühlt etwas, indem es erst die Form entwickelt, und dann die Formen übergehen läßt in die bestehenden Zeichen. Dann erst entwickeln wir

aus dem, was das Schreiben geworden ist, wieder mehr das Lesen. So daß wir, wie gesagt, an den ganzen Menschen appellieren, nicht bloß an den Kopf. Und es zeigt sich, wenn wir so etwas durchführen, was das für einen Unterschied macht, ob man einfach

#SE297-259

nach dem Standpunkte des gegenwärtigen äußeren sozialen Lebens den Menschen eben unterrichtet in demjenigen, wozu er noch keinen Bezug hat, oder dasjenige heranbringt, was man herausholt aus seinem inneren ganzen Menschen, was in ihm innerlich veranlagt ist.

In dieser Zeit vom siebenten Jahre bis zur Geschlechtsreife sehen wir, wie das Kind durch seine innerliche Entwicklung hingeordnet ist nicht auf die Nachahmung - die noch bis übers achte Jahr hinaus wirkt mit besonderer Anwendung des Willens -, sondern wir sehen jetzt allmählich eine ganz andere Kraft in das kindliche Leben hereintreten. Das ist dasjenige, was ich nennen möchte das naturgemäße Autoritätsgefühl. Das ist etwas, was vielleicht heute auch mehr oder weniger wohl erwähnt wird, was aber nicht richtig angeschaut wird. So wie die Pflanze ihre Wachstumskräfte haben muß, wenn sie die Blüte entwickeln will in einem bestimmten Zeitpunkt, in einer bestimmten Weise, so muß das Kind vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife, weil das zu seinen leiblich-seelisch-geistigen Wachstumskräften gehört, in sich das elementare Autoritätsgefühl entwickeln. Es muß sich an den Lehrer und Erzieher anlehnen, und es muß die Dinge, die es dann glaubt, die dann an es herantreten, die ihm Inhalt seines Fühlens, seines Wollens werden, es muß sie, geradeso wie es bis zum Zahnwechsel in der Nachahmung lebt, jetzt daraufhin annehmen, daß es sie in dem Verhalten des Lehrers sieht, daß es sie vom Erzieher aussprechen hört und daß das Kind zu seinem Erzieher so hinaufsieht, daß richtungsgebend für es ist, was in dem Erzieher lebt. Das ist nicht etwas, was man - sagen wir in einer freigeistigeren Zeit als der heutigen, der man glaubt, entgegenleben zu sollen - durch irgend etwas anderes erhoffen kann. Nein, man kann dasjenige, was einfach mit uns heranwächst durch dieses elementare Autoritätsgefühl, durch die Hingabe an den Erzieher oder Unterrichter, durch nichts anderes ersetzen. Und das ganze Leben hindurch hat es eine ungeheure Bedeutung, ob man zwischen seinem siebenten und vierzehnten Jahre an der Seite von Lehrern oder Erziehern gewesen ist, denen gegenüber man ein natürliches Autoritätsgefühl entwickelt hat.

#SE297-260

Da wird ein Punkt berührt, wo die materialistische Gesinnung gar zu sehr äbirt, wo zum Beispiel gesagt wird: Was tut schließlich die Individualität des Lehrers in ihrer Wirkung auf das Kind! Wir sollen das Kind vorzugsweise aus der Anschauung unterrichten, wir sollen es zum Selbstdenken, zum Selbstempfinden bringen. -Nun, ich möchte gar nicht sprechen davon, bis zu welcher Trivialität wir in manchen methodischen Anleitungen dadurch gekommen sind, daß wir an das Kind nur dasjenige heranbringen sollen, was es schon selbst versteht, so daß es dies gleichsam in eigenen Anschauungen selbst zergliedert. Ich will auf folgendes aufmerksam machen: In diesem Lebensabschnitt, von dem ich jetzt rede, handelt es sich darum, daß von ganz besonderer Wichtigkeit ist, was wir auf Autorität hin annehmen, aufnehmen aus dem Autoritätsgefühl heraus, auch wenn wir es nicht gleich verstehen, und daß wir uns nicht bloß das Anschauliche aneignen. Denn so, wie die Willenskraft in den ersten sieben Lebensjahren dem Nachahmungstrieb zugrunde liegt, so liegt jetzt zwischen dem siebenten Jahre und dem Jahr der Geschlechtsreife alles Gedächtnismäßige den Äußerungen des Kindes zugrunde. Das Kind will unter Einwirkung des Autoritätsgefühles sich gedächtnismäßig die Dinge aneignen. Und gerade das, was gegen das Gedächtnismäßig-sich-Aneignen gesagt wird, das zeigt, daß man im Grunde genommen aus Theorien heraus heute alle mögliche Lebenspraxis aufbaut, ohne daß man das ganze Menschenleben berücksichtigt.

Wer alles auf Anschauung zurückführen will, der berücksichtigt zweierlei nicht: Erstens, es gibt ganz weite Gebiete der Welt, die nicht anschaulich gemacht werden können. Das sind die Gebiete des Schönen; das ist aber vor allem das sittlich-religiöse Gebiet. Wer alles auf Anschauung begründen will, der berücksichtigt nicht, daß das Wertvollste, ohne das der Mensch nicht sein kann, das Sittlich-Religiöse und seine Impulse, nicht anschaulich an den Menschen herangebracht werden kann - besonders nicht in diesen Lebensjahren -, sondern daß es gerade übersinnlich den Menschen ergreifen muß. Das kann es in diesen Lebensjahren, wo es an der Zeit ist, nur auf Autoritätsgefühl hin. Das ist das eine.

#SE297-261

Das andere aber ist das Folgende. Wenn man das ganze menschliche Leben überblickt, nicht nur aus der Theorie heraus einen Lebensabschnitt, dann weiß man, was es bedeutet, wenn man fünfunddreißig oder vierzig Jahre alt ist und zurückschaut auf irgend etwas, was man in der Kindheit erlebt, angenommen hat, ohne daß man es dazumal verstanden hat, deshalb, weil man sich sagte: derjenige, der als Unterrichtender neben einem lebt, der weiß es, das muß so sein. Man nimmt es an. Man ist in viel älteren Jahrzehnten

- es taucht wieder herauf. Jetzt ist man reif, es zu verstehen. Es ist eine Kraft des Lebens geworden. Es ist etwas Wunderbares im menschlichen Leben, wenn man aus den Tiefen der menschlichen Seele etwas herauftauchen sieht, wofür man im späteren menschlichen Leben reif ist, was aber schon in der Jugend eingepflanzt worden ist. Es ist ein Mittel gegen das Älterwerden, es ist eine Lebenskraft. Man hat ungeheuer viel von dem, was man in der Kindheit aufgenommen hat.

Es handelt sich nicht darum, aus irgendwelchen Vorurteilen her-aus zu fordern, aus Autoritätsgefühl etwas aufzunehmen, auf bloße Autorität hin oder gedächtnismäßig etwas wörtlich anzunehmen, sondern es handelt sich darum, daß man dieses fordert um des Menschenheiles willen. Warum werden seelisch die Menschen heute so bald alt? Weil sie keine Lebenskräfte in sich haben. Man muß im einzelnen wissen, welche Kräfte man in das Kind hinein verpflanzen muß, wenn in späteren Lebensjahrzehnten solche Kräfte verjüngend auftauchen sollen.

Ich will jetzt ein anderes Beispiel nennen. Wer gut versteht, wie das Kind in den ersten Lebensjahren, etwa bis zum fünften Jahre hin spielt, wer aus dem ganzen Charakter der kindlichen Individualität ihm sein Spiel angenehm herrichtet, der bereitet in dem Kinde etwas vor, was nun wiederum im viel späteren Leben zum Ausdruck kommt. Dazu muß man eben das menschliche Leben in seiner Totalität zu betrachten verstehen. Der Botaniker betrachtet die Pflanze in ihrer Totalität. Was heute «Psychologie» sein will, das betrachtet nur immer im Augenblick. Wer einen Menschen betrachtet etwa im fünfundzwanzigsten, sechsundzwanzigsten,

#SE297-262

siebenundzwanzigsten, achtundzwanzigsten Jahre - oder etwas früher -, wenn er sich in die Lebenserfahrung hineinfinden soll, ein Verhältnis finden soll zur Lebenspraxis, ein geschickter Mensch, ein zielbewußter Mensch werden soll, wer den Menschen in diesem Lebensalter sachgemäß, exakt zu beobachten versteht, der sieht, wie im kindlichen Spiel - zwischen der Geburt und dem fünften Lebensjahre etwa -, in der Natur des Spielens sich die Art angekündigt hat, wie dann in den Zwanzigerjahren der Mensch sich in das Leben als ein praktischer Mensch hineinfindet, als ein geschickter, als ein zielbewußter Mensch. Im frühesten Kindesalter bringen wir das, ich möchte sagen mit der Wurzel zur Entwicklung, was später erst als Blüte herauskommt. Das aber muß aus einem solchen innerlichen Erkennen, wie Anthroposophie, die in die menschliche Natur untertaucht, es darbietet, verstanden werden. Das muß erkannt werden durch die Beobachtung des ganzen Menschen. Wir müssen gewissermaßen, wenn wir Unterrichtende und Erzieher sein wollen, die ganze Last des Menschen auf uns geladen fühlen. Wir müssen fühlen, was wir aus jedem Einzelnen, was wir im Kinde veranlagt finden, lernen können.

Und so kann man wissen, daß bis zum neunten Lebensjahre hin etwa das Kind noch nicht in der richtigen Weise zwischen Subjekt und Objekt unterscheidet. Die äußere Welt fließt mit der inneren zusammen. Daher ist in diesen Jahren nur dasjenige an das Kind heranzubringen, was, ich möchte sagen mehr in Phantasiegestalt, in Bildern lebt - so [soll] alles [gestaltet sein], was man überhaupt als

Unterricht in diesen Jahren heranbringen will. Beobachtung von Pflanzen, einfaches Naturwissenschaftliches, Geschichtliches läßt sich erst vom neunten Jahre ab dem Kinde beibringen. Physikalisches oder was in der Geschichte nicht das Biographische ist, sondern der Zusammenhang der geschichtlichen Epochen, das ist erst nach dem zwölften Jahre dem Kinde beizubringen, weil es da erst auf etwas Verwandtes in der kindlichen Natur aufbaut. Und wiederum so, daß man nicht bei dem abstrakten Grundsätze bleibt, man solle die Individualität ausbilden, sondern man muß diese Individualität wirklich beobachten können von Woche zu Woche.

#SE297-263

Das ist es, was sich als eine fruchtbare Methode in der Waldorfschule ergeben hat und was wirklich durch seine eigene Natur als eine solche fruchtbare Methode einleuchten muß. Indem der Lehrer durchzuckt und durchglüht wird von demjenigen, was von seinem Gemüt und Willen angeregt werden kann, tritt er eben in ein ganz anderes Verhältnis zu seinen Kindern. Das will ich wiederum an einem Beispiel klar machen. Es ist das nicht nur die grobe Linie, die sich hinzieht von dem Erziehenden zu dem Kinde oder dem Unterrichtenden zu dem Kinde, die der äußeren materialistischen Beobachtungsweise vorliegt, sondern es spielen da immerfort die Imponderabilien. Nehmen wir an, man habe dem Kinde in einem geeigneten Lebensalter beizubringen die Idee der Unsterblichkeit. Nun kann man diese Idee der Unsterblichkeit sehr leicht im Bilde bringen, und bis zum neunten Lebensjahre soll man eigentlich ganz bildlich unterrichten. Alles soll ins Bild gewandelt werden. Wenn man aber selbst mit seinem Verstande das Bild erst ausgestaltet, wenn man abstrakt vorgeht in dem Ausgestalten des Bildes, dann steht man nicht in dem Bilde drinnen. Man kann zum Beispiele dem Kinde sagen: Sieh dir eine Schmetterlingspuppe an; es kriecht der Schmetterling aus der Puppe. So wie der Schmetterling hier sichtbar auskriecht aus der Schmetterlingspuppe, so entringt sich des Menschen unsterbliche Seele dem Leibe. - Wenn ich aber dieses Bild erst aus meiner inneren Abstraktion zurechtgemacht habe, selbst nicht dabei bin, erst alles für das Kind zurechtrücke, bringe ich dem Kinde nichts bei. Das ist ein eigentümliches Geheimnis, daß, wenn man, wie es bei der Geisteswissenschaft selbstverständlich ist, die ganze Natur als durchgeistigt ansieht, man sich dann das Bild nicht bloß zurechtrückt, sondern weiß: Was auf einer gewissen höheren Stufe lebt als Unsterblichkeit, das wird nicht durch meinen Verstand, sondern durch die Dinge selbst vorgebildet; zum Beispiel der sich aus der Puppe ringende Schmetterling - das ist von der Natur selber als Bild hingestellt. Ich glaube an das, was ich dem Kinde sage, ich bin desselben Glaubens und derselben Überzeugung, von der ich wünsche, daß sie in das Kind übergehe. Wer beobachten kann, kann sich davon überzeugen, daß es ganz anders

#SE297-264

auf das Kind wirkt, wenn ich ihm ein Bild beibringe, an das ich selber glauben kann, das ich nicht bloß verstandesmäßig an das Kind heranbringe und es ausgesprochen habe, weil ich so gescheit bin und das Kind noch so dumm ist.

Das zeigt, welche Imponderabilien da spielen. Und noch eines möchte ich erwähnen. In der Volksschulzeit ist die Sache so, daß zunächst etwa bis zum neunten Jahre hin noch dasjenige mit der Nachahmung nachwirkt, was der präponderierende Wille ist. Dann tritt aber etwas ein für das Kind, wodurch es sich unterscheiden lernt von seiner Umgebung. Jeder, der wirklich Kinder zu beobachten vermag, der weiß, daß zwischen Subjekt und Objekt, sich selber und der Umgebung, das Kind eigentlich erst so zwischen dem neunten und zehnten Jahre richtig unterscheidet. Daraufhin muß man alles einrichten. Aber man würde vieles im Leben anders betrachten, als man es eben betrachtet, und namentlich anders gestalten, als man es gestaltet, wenn man auf eines sehen würde: in derselben Lebensphase, in der das Kind zwischen dem neunten und zehnten Jahre sich richtig unterscheiden lernt von der Umgebung, in dieser Lebensphase ist es unerläßlich für das ganze sittliche Leben des Menschen in aller Zukunft, daß er mit der höchsten Achtung und mit dem höchsten Autoritätsgefühl an jemandem hängen kann, der sein Lehrer oder Erzieher ist.

Überschreitet das Kind diesen Rubikon zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre ohne dieses Gefühl, so hat es ein Manko in seinem ganzen Leben und kann später höchstens mit aller Mühe aus dem Leben selber wiederum das sich erobert, was auf eine naturgemäße Weise in diesem Lebenspunkte dem Kinde übermittelt werden sollte. Daher sollten wir unsere Erziehung und unseren Unterricht so einrichten, daß wir gerade in der Klasse, wo das Kind den Rubikon zwischen dem neunten und zehnten Jahre überschreitet, so vor dem Kinde stehen, daß wir wirklich durch unsere eigene innere Moralität, durch dasjenige, was wir an innerer Wahrhaftigkeit, an innerem seelischen Gehalte haben, dem Kinde wirklich manches sein können, daß wir nicht bloß vorbildlich auf dasselbe wirken, daß alles, was wir zu ihm sprechen, von ihm empfunden

#SE297-265

wird als die Wahrheit. Und man muß das Gefühl in ihm begründen, das es im sozialen Leben geben muß zwischen dem heranreifenden Kinde und dem Erwachsenen und dem alten Menschen. Daß dieses Kind seine Ehrfurcht durchmacht in diesem Lebenspunkte zwischen dem neunten und zehnten Jahre, darauf ruht auch dasjenige, was sittlich religiöse Erziehung ist. Eine zu frühe Entwicklung der Intellektualität, ein Nichtberücksichtigen dessen, daß auf den Willen durch Bilder gewirkt werden muß - namentlich von der Volksschulzeit an -, daß da nicht gleich ins Abstrakte des Schreibens und Lesens hineingedrungen werden darf, ein solches Verständnis für den Menschen liefert zu gleicher Zeit [auch nicht] jene Gefühle und Empfindungen, die dann wiederum brauchbar werden, wenn wir dem Kinde moralische Maximen, sittliche Grundsätze, wenn wir ihm religiöse Gefühle beibringen wollen. Sie greifen später nicht ein, sie wirken auch nicht durch Autoritätsgefühl, wenn wir nicht in der Lage sind, aus dem ganzen Menschen heraus die individuelle Veranlagung etwa von der Volksschulzeit an, etwa vom siebten Jahre an zu verwenden.

Und so kann man die Entwicklung des Kindes wirklich konkret verfolgen. Aus dem Lehrer und Erzieher wird ein pädagogischer Künstler, wenn er in sich wirken läßt, was er durch anthroposophische Geisteswissenschaft über den Menschen erfahren kann. Wir wollen nicht neue abstrakte Erziehungsgrundsätze aufstellen, sondern wir glauben, daß des Menschen ganze Persönlichkeit angeregt wird durch das, was Anthroposophie als Lebensodem, als geistig-seelischer Lebensodem dem Menschen geben kann. Wie das Blut auf selbstverständliche Weise den Organismus belebt, so soll die Geisteswissenschaft den, dessen Beruf das Erziehen und Unterrichten ist, so beleben, daß er mit dem Kinde wirklich eins werde und die Erziehung, der Unterricht etwas Selbstverständliches wird. Daß, wer die Pforten seiner Klasse durchschreitet, mit einer solchen Gesinnung vor die Kinder hintritt, das möchten wir in der Waldorfschule.

Nicht, weil wir auf allen möglichen Gebieten unseren «Senf» dazu geben möchten, reden wir auch über pädagogische Kunst,

#SE297-266

pflügen wir auch pädagogische Kunst, sondern weil wir aus unseren Erkenntnissen heraus glauben müssen, daß da tatsächlich auch eine Neubefruchtung notwendig ist. Die Erscheinungen des Lebens haben ja in so furchtbare Zeiten hineingeführt, daß sie eine neue Befruchtung herausfordern. Nicht aus einer albernem Gesinnung oder Ideologie heraus oder darum, weil sie für irgend etwas agitieren will, sondern aus der Erkenntnis der wahrhaftigen Bedürfnisse unserer Zeit will Anthroposophie auch auf die pädagogische Kunst befruchtend wirken. Sie will richtig verstehen und richtig fühlen dasjenige, was aller wirklichen Erziehung und allem wirklichen Unterrichten zugrunde liegen muß. Ein rechtes Empfinden davon kann man zusammenfassen in die Worte, mit denen ich heute schließen will, weil ich glaube, daß, wenn Anthroposophie zeigt, daß sie Verständnis hat für diese Worte, innerlichstes, wahrhaftigstes Verständnis, man ihr auch ihre Berufung nicht absprechen wird, in die pädagogische Kunst, in die Erziehungskunde hineinzureden. Sie will das nicht aus irgendeiner revolutionären Gesinnung heraus, sie will das aus den Bedürfnissen der Zeit, und sie will das aus den großen Menschheitswahrheiten, die darinnen liegen, daß man sagt: Oh, in die Hand des Erziehenden, in die Hand des Unterrichtenden ist der Menschheit Zukunft, der Menschheit nächste Zukunft, die Zukunft der nächsten Generation gegeben. Von der Art und Weise, wie erzogen wird, wie der Mensch als werdender ins Leben hineingestellt wird, hängt es erstens ab, mit welcher inneren harmonischen Festigkeit er in sich selber als einzelner zu seiner inneren Befriedigung sein Leben führen kann. Und davon hängt es ab, in welcher

Weise er ein nützliches, ein heilsames Mitglied der menschlichen Gesellschaft wird. Der Mensch erfüllt doch seine Bestimmung nur, wenn er erstens harmonische Festigkeit in sich selber hat, so daß er innerlich mit sich nicht leichtfertig zufrieden sein kann, sondern immerzu aus dieser Harmonie die Kräfte zur Arbeit, die Kräfte zum Wirken und zum Mitfühlen seiner Umgebung finden kann, und wenn er auf der andern Seite durch seine Tüchtigkeit, durch sein Zusammengewachsensein mit den Bedürfnissen der Zeit und der ihn umgebenden

#SE297-267

Menschheit ein nützliches, ein heilsam wirkendes Mitglied der ganzen Gesellschaft ist. Ihn zu einem solchen zu machen, möchte anthroposophische Geisteswissenschaft beitragen, aus dem Grunde, weil sie glaubt, daß man auf ihrem Wege eine ganz besondere Menschenkunde finden kann und dadurch auch eine ganz besondere Menschenbehandlungskunst.

Fragenbeantwortung

Rudolf Steiner: Es ist zunächst hier eine schriftliche Frage eingelaufen:

In welcher Weise sollte die Individualität des Kindes durch das Spiel beeinflußt werden?

Die hier gemeinte Geisteswissenschaft soll durchaus wirklichkeitsgemäß und niemals als Abstraktion und aus Theorien heraus arbeiten; daher sind diejenigen Fragen, die man sonst gewöhnlich gern, ich möchte sagen in Kürze, in Bausch und Bogen beantwortet, für Geisteswissenschaft nicht in Kürze zu beantworten. Aber man kann wenigstens immer auf dasjenige hinweisen, wo Geisteswissenschaft die Richtung sieht. Man wird es ja beim Spiel mit den kleinsten Kindern zu tun haben. Das Spiel ist am charakteristischsten etwa bis zum fünften Jahr. Natürlich spielen nachher die Kinder auch, aber da mischen sich schon in das Spiel allerlei andere Dinge hinein, und das Spiel verliert den Charakter, ganz, ich möchte sagen aus der Willkür des Inneren heraus zu fließen.

Nun wird man, wenn man das Spiel sachgemäß leiten will, vor allen Dingen ein Auge haben müssen für dasjenige, was man die Temperamentsanlagen des Kindes nennt, und andere Dinge, die mit den Temperamentsanlagen zusammenhängen. Da handelt es sich dann darum, daß man gewöhnlich meint, man solle ein Kind, das zum Beispiel einen phlegmatischen Charakter zeigt, durch etwas besonders Lebendiges, das es aufrege, auf den richtigen Weg bringen; oder ein Kind, das Anlage zeigt zu einem mehr in sich geschlossenen Wesen, etwa zu einem melancholischen Temperament

#SE297-268

- wenn das als solches auch noch nicht bei dem Kinde auftritt, aber es kann in der Anlage da sein -, möchte man wiederum durch etwas Erheiterndes auf den richtigen Weg bringen. Das ist im Grunde genommen, namentlich insofern es das Spiel betrifft, nicht sehr richtig gedacht, sondern es handelt sich im Gegenteil darum, daß man versuchen soll, den Grundcharakter des Kindes zu studieren - sagen wir, ob es ein langsames oder ein schnelles Kind ist -, und man soll dann auch versuchen, das Spiel dem anzupassen. Man soll also versuchen, für ein Kind, das langsam ist, gewissermaßen auch im Spiel ein langsames Tempo einzuhalten, für ein Kind, das schnell ist, auch im Spiel ein schnelles Tempo einzuhalten und nur einen allmählichen Übergang suchen. Man soll gerade das dem Kinde entgegenbringen, was aus seinem Inneren fließt. Man macht ja die schlimmsten Erziehungsfehler eben dadurch, daß man meint, Gleiches sollte nicht gleich behandelt werden, sondern Entgegengesetztes sollte durch Entgegengesetztes behandelt werden. Es ist auf eines da hinzuweisen, was besonders immer verfehlt wird.

Es gibt aufgeregte Kinder. Diese aufgeregten Kinder, die möchte man selbstverständlich abregen, und man glaubt dann, wenn man ihnen etwa Spielzeuge anschafft, die in dunkleren Farben gehalten sind, also in den weniger aufregenden Farben, Blau und dergleichen, oder wenn man ihnen Kleider anschafft in Blau, so würde das gut sein für das Kind. Ich habe in meinem kleinen Büchelchen «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» darauf hingewiesen, daß das nicht der Fall ist, daß man gerade dem aufgeregten Kinde die Spielzeuge rötlich machen soll, dem lässigen Kinde, dem nicht lebhaften Kinde die Spielzeuge blau und violett machen soll. Durch alle diese Dinge wird man eben herausfinden, was für das Kind gerade nach seiner besonderen individuellen Anlage geeignet ist. Es ist eben außerordentlich viel zu berücksichtigen. Sehen Sie, man glaubt gewöhnlich - so sagte ich -, wenn man ein lebhaftes, ein zu lebhaftes Kind hat, so solle man ihm durch dunkle Farben, durch Blau oder Violett heikommen; aber Sie können sich überzeugen davon, daß, wenn Sie auf Rot, auf eine rote Fläche schauen und dann wegschauen auf eine

#SE297-269

weiße, Sie in sich die Tendenz haben, die sogenannte Komplementärfarbe als subjektives Gebilde zu schauen. Es wird also innerlich erregt gerade die Gegenfarbe. Es werden die dunklen Farben innerlich erlebt an den hellen. Daher ist es gut, wenn ein Kind aufgereggt ist, es in hellen Farben in seinem Spielzeug und auch in seinen Kleidern zu halten, damit es gerade innerlich erregt wird. Also auch diese Dinge dürfen nur so betrachtet werden, daß man gewissermaßen in das Innere der menschlichen Natur und Wesenheit hineindringt.

Dann mache ich darauf aufmerksam, daß man in der Regel gar nicht die Individualität oder gar keine Individualität eines Kindes trifft, wenn man durch die Spiele zu sehr auf das Kombinatorische hinhorcht. Daher muß der Geisteswissenschaftler von seinem Standpunkte eigentlich alles dasjenige, was Kombinationsspiele sind, Bausteine und dergleichen, das muß er als geringerwertig ansehen, weil es zu stark an den kindlichen Intellekt heranwill; dagegen wird alles dasjenige, was mehr Leben vor das Kind bringt

- entsprechend variiert nach der Individualität -, ein besonders günstiges Spielzeug abgeben. Ich habe mich schon lange bemüht, irgendwie eine Bewegung dafür hervorzubringen - aber es ist ja in der Gegenwart so schwer, die Leute für solche Kleinigkeiten, scheinbare Kleinigkeiten zu begeistern -, daß wieder mehr eingeführt würden die beweglichen Bilderbücher für die Kinder. Es waren da früher solche Bilderbücher, welche Bilder hatten und man konnte unten an Fäden ziehen; da bewegten sich die Bilder, da wurden ganze Geschichten aus den Bildern daraus. Das ist etwas, was in ganz besonders günstiger Weise, wenn es verschieden variiert wird, auf Kinder wirken kann. Dagegen alles, was ruhig bleibt und was namentlich auf Kombination Anspruch macht wie die Baustein-Geschichte, das ist etwas, was für das kindliche Spiel eigentlich nicht geeignet ist, und es sind auch die Bausteine nur ein Ausfluß unserer materialistischen Zeit.

Dann mache ich noch darauf aufmerksam, daß man bei den Spielen vorzugsweise darauf sehen muß, wie weit die kindliche Phantasie wirkt. Sie können die schönsten Kräfte in einem Menschen

#SE297-270

dadurch ertönen, daß Sie ihm, dem werdenden Menschen, als Knaben einen «schönen» Bajazzo oder als Mädchen eine sehr «schöne» Puppe geben - sie ist ja doch immer scheußlich vom künstlerischen Standpunkte, aber man strebt nach «schönen Puppen». Dem Kinde wird am besten gedient, wenn man womöglich der Phantasie selber gerade solchen Spielzeugen gegenüber den allergrößten Spielraum läßt. Das Kind fühlt sich im Grunde genommen am glücklichsten, wenn es aus seinem Taschentuch, das oben zusammengebunden wird und ein kleines Köpfchen hat, eine Puppe machen kann oder einen Bajazzo. Das ist etwas, was man pflegen soll. Es soll im Grunde genommen die Seelentätigkeit in Regsamkeit versetzt werden können. Da wird man durchaus das Richtige treffen, wenn man ein Auge hat für das Temperament, wenn man also zum Beispiel einem besonders aufgeregten Kinde wirklich

möglichst komplizierte Spielzeuge in die Hand gibt und einem langsamen Kinde möglichst einfache Spielzeuge in die Hand gibt, und dann, wenn es zu Hanterierungen kommt, auch wiederum in dieser Weise vorgeht. Es ist ja auch dasjenige, was das Kind nun mit sich selber vornimmt, dann in späteren Jahren von besonderer Wichtigkeit. Man kann dem auch darinnen folgen, ob man ein Kind schnell oder langsam laufen läßt: Ein aufgeregtes Kind läßt man gerade schnell laufen, und ein lässiges Kind, ein denkfaules Kind zwingt man dazu, daß es langsam läuft in irgendwelchen Spielen und dergleichen. Also es handelt sich darum, daß man beim Anpassen des Spieles an die Individualität Gleiches mit Gleichem behandeln soll und nicht etwa mit dem Entgegengesetzten. Das wird denjenigen sehr weit führen, der in dieser Richtung wirklich danach strebt, die Kinder entsprechend zu behandeln.

Frage: Wie verhält sich das mit dem Heranbringen von Märchen an das Kind? Wenn wir zum Beispiel das Bild von der Schmetterlingspuppe und dem Schmetterling bringen, so können wir selbst daran glauben; wenn wir ihm nun aber Geschichten erzählen wie zum Beispiel von dem «Osterhasen» oder «Nikolaus», also Geschichten, an die wir ja selber nicht glauben und die doch die Kinder so glücklich machen, wirkt das schädigend auf das Kind, oder ist das harmlos, einfach als Bild?

#SE297-271

Rudolf Steiner: Da handelt es sich nur darum, daß man an diese Dinge in der richtigen Weise herantritt. Nicht wahr, es gibt natürlich durchaus Dinge, die man dem Kinde in seiner kindlichen Weise zu erzählen hat, und das wird bei solchen Dingen der Fall sein, weil das Bild etwas weit äbliegt von demjenigen, um was es sich dabei handelt. Aber ich kann zum Beispiel durchaus nicht sagen, daß ich nicht an den Osterhasen glaube! Also es handelt sich nur darum, daß man den Weg findet zu diesem Glauben. Sie verzeihen, daß ich so offen das Geständnis mache. Aber ich kenne gerade auf diesem Gebiete nichts, was ich zum Beispiel nicht glauben könnte, wenn ich nur den Weg dazu finde. Es handelt sich darum, daß, wo die Sachen nicht so einfach liegen wie beim Schmetterling, sondern komplizierter, man dann auch einen gewissen komplizierteren Seelenvorgang durchmachen muß, um in sich die Seelenstimmung zu haben, die das in der richtigen, gläubwürdigen Weise an das Kind heranbringt. Es hat schon einen Sinn, wenn in gewissen Gegenden des Orientes die Legende lebt, daß der Buddha bei seinem Tod auf den Mond versetzt worden ist und da in der Gestalt eines Hasen auf uns herunterschaut. Diese Dinge, die gerade in tieferen Legenden ursprünglich veranlagt sind, die weisen überall darauf hin, daß tiefe Naturgeheimnisse den Dingen zugrunde liegen.

Ich mache Sie darauf aufmerksam, daß heute solche Dinge außerordentlich schwer beurteilt werden können. Es gibt einen sehr berühmten philosophischen Naturforscher, naturforschenden Philosophen, Ernst Mach. Die meisten von Ihnen werden den Namen kennen. Mach behauptet geradezu, es sei nicht mehr an der Zeit, den Kindern Märchen beizubringen oder dergleichen; das schicke sich nicht für eine so aufgeklärte Zeit wie die unsrige. Er versichert, er hätte seine Kinder ganz ohne Märchen und dergleichen erzogen. Nun hat uns Mach auch ein merkwürdiges Beispiel gegeben von seiner Unmöglichkeit, an das menschliche Ich überhaupt heranzukommen. Mach sagte einmal - ich will durchaus nichts gegen seine Bedeutung auf einem eingeschränkten Gebiete, wo er sie hat, sagen; aber wir leben in einer Zeit, in der selbst ein

#SE297-272

solcher Mensch so etwas sagen kann -, er sagte: Selbsterkenntnis ist eigentlich etwas, was einem Menschen ganz ferne liegt, denn er sei einmal ganz ermüdet - er wär Universitätsprofessor - auf der Straße gegangen, es sei gerade ein Omnibus gekommen, da sei er hin-eingesprungen und sah vor sich einen merkwürdigen Menschen auf der anderen Seite einsteigen - als wenn der Omnibus von der anderen Seite auch bestiegen hätte werden können. Darüber wunderte er sich, aber er sah eben einen Menschen herankommen, und er dachte sich: Was für ein verkommener Schulmeister steigt denn da ein! Da merkte er erst, daß da ein Spiegel auf der anderen Seite wär und daß er so wenig seine eigene äußere Gestalt kannte, daß er sein Spiegelbild nicht erkannt hätte. - Ein andermal begegnete ihm dieselbe Sache, indem er auf der Straße das Trottoir entlang ging und eine Spiegelscheibe etwas schief stand, so daß er sich da auch sah, ohne sich sofort zu erkennen.

Es ist hier von ihm dieses als eine Art Begründung angebracht, wie wenig der Mensch eigentlich zu seinem Selbst vordringt. Er betrachtet diese Selbsterkenntnis auch nur von einem ganz äußeren Standpunkte. Er lehnt aus demselben Impuls heraus die Märchen ab. Nun handelt es sich ja darum, daß ja natürlich so, wie die Märchen heute vielfach vorliegen, es scheinbar so ist, daß man nicht mit innerem Anteil, mit einer gewissen inneren Überzeugungskraft an den Märchen hängen kann als Erwachsener; aber das ist doch etwas Trügerisches. Geht man zurück auf dasjenige, was da eigentlich erlebt wird, dann kommt man zu etwas ganz anderem.

Gerade in dieser Beziehung ist es ja wirklich außerordentlich bedauerlich, daß gewisse Anfänge, die eigentlich nach der Geisteswissenschaft schon seit langer Zeit hintendierten, daß die gar nicht ausgebaut worden sind. Mein älter Freund Ludwig Laistner hatte in den achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts sein zweibändiges Werk geschrieben «Das Rätsel der Sphinx», worinnen er nachweist, was für ein törichter Gedanke es ist, daß man glaubt, die Mythen, Sagen, Legenden seien dadurch entstanden, daß das Volk irgend etwas über Wolken, irgend etwas über Sonne, Erde und dergleichen gedichtet hat; Frühlingsmythen seien dadurch entstanden, daß

#SE297-273

die Volksphantasie gedichtet hat. Ludwig Laistner - insofern ist sein Buch natürlich unvollkommen, weil er nichts weiß von dem, wie eigentlich die Seelenverfassung früherer Menschen war, sie wär eben mehr nach dem wirklichen Anschauen des Wirklichen hin gerichtet - schreibt alles dem Träume zu, aber wenigstens ist er so weit, daß er jedem Sägengebilde ein Erlebnis, wenn auch ein Traumerlebnis zuschreibt.

Nun, betrachten wir aber den Traum. Er entspricht gewiß nicht einer solchen Erkenntnis, wie wir sie am Tage haben, wo wir durch unsere Sinne an die Dinge herankommen; aber wer das Traumleben intim studiert - man braucht natürlich deshalb nicht nach der Seite der Traumbücher abzuirren -, der wird sehen, daß das Traumleben auch ein Ausdruck ist von einer Wirklichkeit. Sie träumen von einem Kachelofen, verspüren, wie die Hitze Sie anstrahlt - und wachen auf mit heftigem Herzklopfen. Der Traum hat Ihnen symbolisiert einen inneren Vorgang. Sie träumen - ich erzähle wirkliche Dinge - von Schlangen, die allerlei vor Ihnen darstellen, Sie wachen auf und haben irgendwelche Schmerzen in den Gedärmen; die Schmerzen in den Gedärmen werden symbolisiert durch die Schlangen. Jeder Traum ist im Grunde genommen hindeutend auf innere Vorgänge des Menschen, und die inneren Vorgänge des Menschen sind wiederum Ausdruck für die großen Seelenvorgänge. Wahrhaftig, die Welt ist eben durchaus tiefer, als wir sie heute in unserer sogenannten aufgeklärten Zeit denken. Und wer eigentlich die Märchen studiert, der findet in den Märchen eine so bedeutende Physiologie zum Beispiel, daß es schon einen Weg gibt, um an die Märchen zu glauben, so daß durchaus der Grad von innerer Seelenstimmung, den ich gebrauche, um dem Kinde irgend etwas beizubringen vom «Schneewittchen» oder dem «Osterhasen» oder vom «Nikolaus», so ist, daß durchaus das Gefühl entstehen kann, das in mir selbst eine Gläubigkeit hat. Ich muß nur innerlich durchdrungen sein von einer Beziehung zu der Sache. Nehmen Sie den «Nikolaus»: Der Nikolaus ist durchaus dasjenige, was zurück-führt auf den alten germanischen Wotan, ist eigentlich dasselbe, wie der alte germanische Wotan, und wir kommen dann zu dem Weltenbaume,

#SE297-274

und wir haben in dem Zweig, den ja Nikolaus trägt, einen Hinweis. Dieser Zweig ist es - der Weihnachtsbaum ist ja kaum hundertfünfzig Jahre alt, ist ja ganz jung noch -, der sich allmählich zum Weihnachtsbaum auswächst. Sie sehen, daß da überall innere Zusammenhänge sind. Es ist nur notwendig, daß man sich in diese inneren Zusammenhänge hineinfindet, aber es ist das schon

möglich. Und dann sind es ganz andere Imponderabilien, die sich vom Lehrer- und Erziehergemüt zum Kindergemüt hin ziehen. - Ich weiß nicht, ob ich Ihre Frage mit dieser Antwort ganz genau getroffen habe; es handelt sich mit um dieses.

Frage [nicht wörtlich festgehalten]. Welches Verhältnis hat die Psychoanalyse zur Geisteswissenschaft?

Rudolf Steiner: Sehen Sie, in bezug auf viele Dinge ist die anthroposophische Geisteswissenschaft in der Lage, daß sie sprechen muß. Es sind kleine Kreise, und sie bildet einen großen Kreis; der kleine liegt im großen drinnen, aber der große liegt nicht im kleinen, und meistens sind diejenigen Menschen, die die kleinen Kreise haben, die fanatischsten. Anthroposophie ist absolut das Gegenteil von jedem Fanatismus. Nicht wahr, in der Psychoanalyse liegt eine viertels oder halbe Wahrheit. Man versucht herauszuholen aus dem Inneren die Seelenprovinzen und so weiter, die isolierten Seelenprovinzen und so weiter. Darinnen liegt eine Wahrheit, aber man muß weiter schürfen, wenn man die eigentliche Grundlage finden will. So daß man, wie wir das bei sehr vielen Anschauungen finden, sagen kann: Ja, aber der andere bringt uns nicht die gleiche Gegenliebe entgegen, er findet, daß, weil man es umfassender darstellen muß, man ihm widerspricht.

Ich erinnere Sie nur an das Glanzbeispiel, das ja fast in den meisten Büchern der Psychoanalyse vorgebracht wird. Sie werden sich erinnern, wenn Sie sich mit dem Stoff beschäftigt haben: Es wird eine Dame in eine Abendgesellschaft eingeladen. Die Dame des Hauses - nicht die Eingeladene - soll gerade an jenem Abend in ein Bad abfahren, und der Herr des Hauses soll dann allein zu Hause bleiben. Nun wird die Abendgesellschaft

#SE297-275

veranstaltet; die Dame des Hauses wird abgeschickt nach dem Bade, der Herr ist wieder zurück, die Abendgesellschaft löst sich auf. Die Leute gehen auf der Straße. Um die Ecke herum saust eine Droschke - nicht ein Auto, eine Droschke. Die Abendgesellschaft weicht links und rechts aus, die eine Dame aber läuft vor den Pferden her, immer fort, läuft, läuft, läuft, wie sich die anderen auch bemühen und der Kutscher schimpft und flucht, aber sie läuft, bis ein Bach kommt. Sie weiß wohl ganz gut, daß man in dem Bach nicht ertrinken kann - sie wirft sich hinein und wird nun natürlich gerettet. Die Leute wissen nichts anderes zu tun: Sie wird in das Haus zurückgebracht, wo sie eben hergekommen ist, wo der Herr des Hauses ist, in dem die Dame des Hauses soeben ins Bad geschickt worden ist.

Nun, nicht wahr, der richtige Freudianer - ich habe das von Anfang an verfolgt, war sehr gut bekannt mit Doktor Breuer, der zunächst mit Freud die Psychoanalyse aufgebracht hat -, ja, ein richtiger Freudianer sucht nach irgendeinem verborgenen Seelenkomplex: In ihrem siebten, achten Jahre, als die Dame noch ein Kind war, da wurde sie von einem Pferd verfolgt; das ist nun ein unterdrückter Seelenkomplex, der kommt jetzt heraus. - Aber so einfach liegen die Dinge eben nicht. Ich muß jetzt um Entschuldigung bitten, aber die Dinge liegen eben so, daß das Unterbewußtsein manchmal ein recht raffiniertes sein kann. Dieses Unterbewußtsein, das arbeitet schon die ganze Zeit in der Dame: Wenn sie nur, nachdem die andere ins Bad abgeschoben wird, wenn sie nur bei dem Manne sein könnte! Und nun richtet sie alles her - also im Oberbewußtsein würde sich die Dame natürlich fürchtbar schämen, das zu tun, das braucht man ihr nicht zuzutrauen im Oberbewußtsein, aber das tiefere, das Unterbewußtsein ist viel raffinierter, viel schlechter -, weiß alles so einzurichten, weiß das ganz gut voraus: Wenn sie da vor dem Pferde herläuft und sich ins Wasser stürzt, wird sie zurückgetragen in das Haus, weil ja die anderen [von ihrer eigentlichen Absicht] nichts wissen.

Da muß man auf ganz andere Dinge manchmal sehen. Es ist viel zu viel Verkünsteltes heute in der Methode der Psychoanalyse,

#SE297-276

obwohl sie im Grunde genommen ja auf einen Teil der Wahrheit hinweist. Es ist eben ein Versuch mit unzulänglichen Mitteln, was begreiflich ist aus der materialistischen Zeitgesinnung heraus, wo man auch das Geistige zunächst mit materialistischen Methoden sucht.

ANHANG

ZEITUNGSBERICHTE

NOTIZBUCH-EINTRÄGE

#SE297-279

ZEITUNGSBERICHTE

Zum Vortrag in Stuttgart am 24. September 1919

#TX

In der Wochenschrift «Dreigliederung des sozialen Organismus»,

Nr.13, Oktober 1919, erschien folgender Bericht über den Vortrag:

Rudolf Steiner's Vortrag im Siegle-Haus

Im vollbesetzten Saale des Siegle-Hauses hielt Dr. Rudolf Steiner am 24. ds. Monats einen Vortrag über: „Übersinnliche Erkenntnis und sozial-pädagogische Lebenskraft“. Anknüpfend an die Gründung der Waldorf-Astoria-Schule, die, wie erneut zu wiederholen sich als notwendig erwies, keine Weltanschauungsschule ist, sondern in der eine geistige Erkenntnis der

menschlichen Wesenheit, eine Erkenntnis der geistigen Wachstumsbedingungen des werdenden Menschen methodisch angewandt werden soll, wurde von Dr. Steiner der tiefe Zusammenhang von übersinnlicher Erkenntnis und volkspädagogischer Lebenskraft dargelegt. Von einer die Zuhörer durchdringenden Überzeugungskraft waren die Ausführungen über die Beschaffenheit und den Quell der im Menschen zu entwickelnden übersinnlichen Kräfte der Seele.

Keine stärkere und wirkungsvollere Widerlegung, der oft schon gegen die Geisteswissenschaft erhobenen Einwände, was sie wolle sei Metaphysik oder eine unkontrollierbare künstliche Entwicklung von mehr oder weniger dunklen Kräften, war die Klarlegung, daß die Entwicklung der übersinnlichen Kräfte des Menschen beruhe und geholt werde aus den natürlichen Wachstumskräften der Leibesorganisation des Menschen selber. Die Wachstumskräfte, die den Menschen bis zum Ablauf des 20. Jahres aufbauen, ziehen sich, nachdem sie ihre Aufgabe erfüllt haben, zurück. Entläßt gewissermaßen der fertig entwickelte menschliche Organismus diese Kräfte, dann können sie fortbenutzt werden zur Entwicklung übersinnlicher Erkenntnisse und der sich aus ihr ergebenden Lebenskraft. Diese Kräfte, die den wachsenden Menschen physisch aufbauen, sie bauen den erwachsenen Menschen geistig auf. Wird also der werdende Mensch nach einer pädagogischen Methodik erzogen, die aus übersinnlicher Erkenntnis stammt, dann wird er in Übereinstimmung mit seinen natürlichen Wachstumskräften erzogen. Dadurch aber wird er zu einem wahrhaft sozialen Wesen herangebildet.

Die naturwissenschaftliche Gesinnung, wie sie im 19. Jahrhundert aufgekommen ist, hat zu einer Erlahmung der Willenskraft für alle Geistesentwicklung geführt. Was sich in der gegenwärtigen Zeit als Soziales gestalten will, ist nachgebildet der naturwissenschaftlichen Denkweise. Diese Denkweise hat den Geist aus unserer Kultur herausgetrieben, sie hat diese zum Zusammenbruch geführt.

#SE297-280

Der Redner wurde von starkem Beifall unterbrochen als er aussprach, daß die Tendenz gewisser Kreise oder gewisser Menschen da wieder anzufangen, wo sie 1914 aufgehört haben, zu nichts als zu einer Erneuerung und Wiederholung der hinter uns liegenden furchtbaren Katastrophe führen könne.

Es wird die übersinnliche Erkenntnis, die Entwicklung übersinnlicher Erfahrung und Lebenskräfte von der gegenwärtigen Menschheit dringend gebraucht, wenn sie sich aus dem Unheil, in das sie hineingekommen ist, herausbringen will. Der äußeren Organisation, wie sie in der Dreigliederung als Gesundung des sozialen Zusammenlebens und Arbeitens gewollt wird, muß sich zur Seite stellen eine innere Organisation der menschlichen Seelenkräfte, indem sie forthenutzt die eigenen, zum Abschluß gekommenen, natürlichen Wachstumskräfte.

Geistiges Leben darf nur so gewollt werden, daß es sich gestalten kann im materiellen Leben. Materielles Leben muß gewollt werden, aber so, daß sich in ihm der Geist auswirken kann. Geistiges und Materielles geistgemäß zu verbinden, nicht metaphysische Spekulation, das ist der Kernpunkt der Geisteswissenschaft auch in ihrer Anwendung auf die soziale Frage.

Der Vortrag hinterließ einen starken gesammelten Eindruck, der sich im allgemeinen anhaltenden Beifall zur gemeinsamen Kundgebung erhob.

Zum Vortrag in Aarau am 21. Mai 1920

Im »Aargauer Tagblatt« erschien in der Rubrik »Lokales« am 21. Mai 1920 eine Ankündigung zum Vortrag:

Verein ehemaliger Kantonsschüler

(Einges.) Seiner Bestimmung entsprechend erachtet es der Verein ehemaliger Kantonsschüler als eine seiner Hauptaufgaben, den pädagogischen Bewegungen und Versuchen unserer aufgewählten Zeit seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und, ohne sich und seine Mitglieder auf irgend eine bestimmte Richtung zu verpflichten, doch ernsthaft alles zu prüfen, was irgendwie wegweisend für die Zukunft werden könnte. Daher bemüht er sich, möglichst viele von den Persönlichkeiten, welche berufen erscheinen, wirklich etwas beizutragen zur Lösung des ganzen Erziehungsproblems, aus direkter Anschauung und durch das lebendige Wort kennen zu lernen. So hat er uns im Februar Gelegenheit gegeben, Gustav Wyneken über Einheits- und Kulturschule sprechen zu hören. Dominiert hat damals bei vielen Zuhörern der Eindruck, daß Wyneken wohl die Schwächen und Übel unserer Zeit außerordentlich scharf zu erblicken vermöge, daß er aber nicht imstande sei, selber etwas Positives zum Aufbau der kommenden Zeit durch die junge Generation beizutragen. Aus diesem Grunde ist es besonders zu begrüßen, daß wir, wiederum auf Veranlassung des Vereins ehemaliger Kantonsschüler,

#SE297-281

heute Gelegenheit erhalten werden, einen anderen Mann zu hören: Dr. Rudolf Steiner. Das in Aussicht genommene Thema lautet: Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft. Wer Steiner kennt, weiß, daß es zwar nicht immer leicht ist, seinen Gedankengängen rasch zu folgen, daß aber seine Natur- und Geisteswissenschaften gleich intensiv umfassende Weltbetrachtung ihm doch die Möglichkeit gibt, die Menschen in mancher Beziehung auf neue Wege zu weisen. Wir dürfen den Besuch des Vortrages um so eher empfehlen, als gerade in der Lösung von sozialen und Erziehungsaufgaben in ihrer Zusammengehörigkeit Steiner nicht nur Theoretiker ist, sondern viele seiner Ideen, wenn auch im Kleinen, in Wirklichkeit umgesetzt hat. Die große Zigarettenfabrik Waldorf-Astoria in Stuttgart, die in ihrem Betrieb ganz nach den Ideen Steiners über das soziale Leben organisiert ist, hat sich auch eine besondere Schule angegliedert, in der die Kinder aller Angestellten und Arbeiter erzogen werden, vom Besitzer und Direktor bis zum einfachen Arbeiter. Diese Schule ist ganz nach den Ideen Steiners aufgebaut. Sie ist ebenso eng mit der industriellen Unternehmung verbunden, wie Steiners Ideen über Erziehung und über sozialen Aufbau ein organisches Ganzes bilden. - Der Vortrag findet am Freitag Abend acht Uhr in der Aula der Kantonsschule statt.

Im Feuilleton vom »Aargauer Tagblatt« vom 27. Mai 1920 folgte ein Bericht:

Vortrag von Dr. Rudolf Steiner.

Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Standpunkte der Geisteswissenschaft.

Der Vorstand des Vereins ehemaliger Kantonsschüler verfolgte offenbar mit der Berufung von Dr. Rudolf Steiner zum Vortrag vom letzten Freitag eine zwiefache Absicht. Er wollte durch den begeisterten und beredten Führer der Anthroposophengemeinde in Dornach die Ideen der geisteswissenschaftlichen Bewegung auseinandersetzen und gleichzeitig einige wichtige Zeitprobleme in dieser besondern Beleuchtung darstellen lassen. Der Vortragende charakterisierte einleitungsweise Ziel und Methode der Forschung, die sich den Namen Geisteswissenschaft beigelegt hat. Er betont dabei, daß es sich wohl zunächst um eine recht innerliche Angelegenheit handle, daß aber die gewonnenen Erkenntnisse weiter wirken möchten, ins praktische Leben hinein, um die naturwissenschaftliche Weltanschauung mit den Anschauungen eines wirklich geistigen Lebens zu durchdringen. Die Grundvorstellungen naturwissenschaftlicher Denkweise werden dabei nicht gelehrt; doch geht die Geisteswissenschaft von der Annahme aus, daß die seelische Natur des Menschen nicht mit den Methoden der materialistischen Denkweise, sondern nur auf rein geistigem Wege in ihrer letzten Tiefe erkannt werden könne. Indem der Vertreter der Geisteswissenschaft einen leicht überschaubaren Gedankeninhalt in den Mittelpunkt seines Bewußtseins stellt und alle Kräfte der Seele darauf konzentriert, gelangt er zu einem verstärkten innern Gedankenvermögen

#SE297-282

und mit dessen Hilfe zu der Einsicht, daß das menschliche Denken sich losreißen kann von der körperlichen Wirklichkeit, daß es weitergebildet werden kann zu einer Geistesfähigkeit, die über das Leben zwischen Geburt und Tod hinausreicht.

Von dieser Geisteswissenschaft soll nun das pädagogische und soziale Leben befruchtet werden. Ihre praktische Anwendung zu diesen Zwecken hat sie bereits gefunden in der Waldorf-Astoria-Schule bei Stuttgart. Die Pädagogik hat uns unleugbar zu tiefen und bedeutenden Erkenntnissen geführt; aber erst die Geisteswissenschaft, die uns Einsicht in höhere Zusammenhänge und eine gesteigerte Menschenkenntnis verschafft, weist dem Erzieher die Wege zur Verwirklichung seiner höchsten Ideen. Sie zeigt, wie das geistig-seelische Wesen des Menschen sich in scharf gesonderten Alters-Epochen entwickelt. Bis zum Zahnwechsel lebt das Kind in einer Art Traumleben. Es ist völlig hingegen an seine Umgebung und seelisch beherrscht vom Triebe zur Nachahmung. Daher seine Liebe zum Spiele und seine Befähigung, sich fremde Sprachen anzueignen, die während dieser Periode in der Erziehung besonders ausgenutzt werden sollte. Zwischen dem 7. und 9. Altersjahr beginnen die geistigen Eigenschaften sich zu entwickeln. Das Kind fängt an, sein Ich deutlich von der Umgebung zu unterscheiden. Aber sein Innenleben ist hingegeben an die Autorität des Erziehers. Es will gläubig emporschaun zu einem erwachsenen Menschen, dessen geistige Sicherheit ihm unfehlbar erscheint; es will glauben und wissen, was er glaubt und weiß, - um seinetwillen. Und es will Mensch werden; aber seine Natur verlangt nicht rein einseitige Hinwirkung auf die intellektuellen Anlagen, sondern eine harmonische Ausbildung aller Kräfte. Darum ist in der Erziehung während dieser Jahre Wert zu legen auf das Künstlerische des Unterrichts, auf Zeichnen, Malen, Musik, und auf die Entwicklung des Willens.

Besondere Bedeutung kommt dem Turnen zu, nicht nur seiner physiologischen Wirkungen wegen, sondern weil in seinen rhythmischen Bewegungen der Ausdruck geistig-seelischer Vorgänge stattfindet und weil die Willenserziehung dadurch mächtig gefördert wird. Zur vollen Auswirkung aber kommt alle erzieherische Tätigkeit erst dann, wenn der Lehrer aus einem lebendigen Ergriffensein heraus den Stoff an die Schüler heranbringt. Dann ergibt sich auch die wünschenswerte Individualisierung von selbst.

Ähnlich nun, wie die Entwicklung des einzelnen Menschen vollzieht sich auch das geschichtliche Werden der Völker. Auch hier lassen sich deutlich geschiedene Entwicklungsperioden erkennen. Gewisse Ideen beherrschen eine jede. Sie mögen latent in der Tiefe ruhen; aber von Zeit zu Zeit kommen sie wieder zum Vorschein. So seit dem 15. Jahrhundert der Gedanke der Demokratie. Das Verhältnis der mündigen Menschen zu einander, wie es durch diese Staatsauffassung geregelt wird, muß fortdauern; denn in staatlich rechtlicher Beziehung stellt es die höchstentwickelte Erscheinungsform dar. Dagegen soll das geistige Leben dem Staate abgenommen und in eigene Verwaltung gestellt werden. Was die geistig Reifen für richtig erkennen, das muß unmittelbar verwirklicht werden können. Ganz auszusondern andererseits

#SE297-283

wäre das wirtschaftliche Leben. Es soll sich selbständig in wirtschaftlichen Verbänden entwickeln. So ergibt sich eine Dreigliederung des sozialen Organismus, an der der einzelne Mensch nach Maßgabe seiner innersten Natur Anteil hat.

Der Vortrag verlangte von den Hörern ein lebhaftes geistiges Mitgehen und ließ auch dann in seiner Gedankenfolge noch manche Stelle, wo Zweifel und Bedenken rege wurden. Einigen derselben gab Herr Professor H. Käslin in der Diskussion zum Ausdruck. Sie richteten sich zum Teil gegen die Anschauung, daß die Geisteswissenschaft tiefer in die Erziehungsprobleme eindringe als der einfache pädagogische Instinkt der Mutter, zum Teil auch gegen die Gefahren, die in einer mehr oder weniger willkürlichen Ausscheidung des wirtschaftlichen Lebens aus dem Staatsorganismus liegen. So berechtigt diese Einwendungen waren, und so sehr sich noch manche andere aufdrängen mochten, verließen die Zuhörer doch den Saal nicht, ohne einen starken Eindruck von der Persönlichkeit des Referenten und der von ihm mit leidenschaftlicher Hingebung verfochtenen Sache mitzunehmen.

A. F

Im Feuilleton der «Neuen Aargauer Zeitung» vom 29. Mai 1920 erschien ein weiterer Bericht zum Vortrag Rudolf Steiners in Aarau: Geisteswissenschaft. Vortrag von Dr. Rudolf Steiner.

Der vom Verein ehemaliger Kantonsschüler in Aarau veranstaltete Vortragsabend vermittelte uns die Bekanntschaft mit dem hochgeistigen Philosophen und Propagandisten der Geisteswissenschaft, Dr. Rudolf Steiner. Der Vortragende definierte vorerst das Wesen der Geisteswissenschaft, die anfängt, wo die reine Naturwissenschaft aufhört. Sie beruht auf dem Glauben an die Entwicklungsmöglichkeit der Erkenntnisfähigkeiten des Menschen durch die innere Energie des Vorstellens, durch Meditation. Das Ergebnis ist die Erkenntnis des geistig-seelischen Wesens des Menschen in der körperlichen Hülle, aber zeitlich durch diese nicht beschränkt. - Pädagogisch strebt die Geisteswissenschaft dahin, in das innere Wesen des Menschen in seinen verschiedenen Entwicklungsepochen einzudringen. Auf diesem Prinzip ist die Waldorfschule in Stuttgart methodisch aufgebaut. Der Mensch bildet sich in den ersten 7 Jahren durch Nachahmungstrieb. Mit dem Eintreten der zweiten Zähne kommt die Vorstellungskraft und das Erinnerungsvermögen, losgelöst vom Organismus. Es stellt sich auch der Autoritätstrieb ein. Das Kind will Menschen um sich haben, von denen es weiß, daß sie das wollen und können, was es ihnen nachahmen soll. Mit etwa dem 9. Jahr löst sich das Ich des Kindes von seiner Umgebung los. Man wirkt im Sinne der Entwicklungskräfte des Kindes, wenn man mehr auf den Willen und das Wesen, als auf die Intellektualität künstlerisch einwirkt. Ein Mittel hiezu ist die Eurythmie, das beseelte Turnen, durch das Willensaktivität, Initiative des Willens geschaffen wird. Willenserziehung ist das höchste Ziel. Man muß alles

#SE297-284

bildlich an das Kind heranbringen. Der Erzieher muß von einem lebendigen Geistesleben durchdrungen sein, wenn er das Kind durchdringen will. Humor muß mit Ernst im Unterricht abwechseln. Das gibt Rhythmus. Den Humor bringen wir aber nur auf, wenn wir von den Dingen innerlich ergriffen sind.

Mit der Geschlechtsreife erwacht die Urteilskraft. Die Geisteswissenschaft richtet den Lehrplan auf die Entwicklung praktisch ein. Sie will aus dem Leben herausholen, was im Leben ist. Wenn der Lehrer im richtigen Geist an die Schüler herantritt, individualisieren diese selbst und man braucht dann auch nicht vor großen Klassen Angst zu haben, denen zwar der Redner nicht das Wort reden will. - Das Geistesleben muß ganz auf sich abgestellt, ganz in seine eigene Verwaltung gestellt sein. Das Erziehungswesen ist nur ein Teil des Geisteslebens, aber der wichtigste. Das soziale Leben ist nur ein Ausdruck des geistigen, das bei den Völkern wie beim Kinde Entwicklungsphasen durchmacht. Aus den innern Kräften der Menschheit ist im 13. [18.] Jahrhundert die demokratische Idee herausgewachsen. Die ehrliche Demokratie muß heute für alles in Wirkung treten, was das staatlich-rechtliche Verhältnis der mündigen Menschen zueinander betrifft. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit können sich aber im Einheitsstaat nicht auswirken, sondern nur durch Dreigliederung des sozialen Organismus im Sinne der Selbständigmachung des staatlichen, des wirtschaftlichen und des geistigen Lebens auf Grundlage von Assoziationen, durch die der Mensch in allen drei Gliedern teilnimmt. Dadurch werden die Stände (Wehrstand, Nährstand, Lehrstand) überwunden. Dann gedeiht im Geistesleben die wahre Freiheit, im Staats- und Rechtsleben die wirkliche Gleichheit und im Wirtschaftsleben die wahre Brüderlichkeit. Nicht durch soziale Rezepte und Programme, sondern durch innerliche wahrhaft soziale Menschen wird die soziale Frage gelöst.

Die mit hinreißendem, idealistischen Feuer vorgetragenen Darlegungen fanden starken Beifall. In der Diskussion sprach Prof. Dr. Käslin den Zweifel aus, ob die von den Geisteswissenschaften geübte, an den Mystizismus des Mittelalters erinnernde Meditation in der Kindererziehung mehr erreiche, als jede Mutter in ihrem natürlichen Instinkt und fragte, ob die Emanzipation des Wirtschaftlichen im Staat nicht wieder zu einer Art Manchestertum führen würde.

Dr. Steiner, der seine in mehreren Büchern ausgearbeiteten Ideen nur in großen Zügen, als Kohlenzeichnung, wie er es nannte, darlegen und das System der sozialen Dreigliederung am Schlusse überhaupt nur streifen konnte, dürfte mit seiner Antwort manche Unklarheit und manches Mißverständnis beseitigt haben. Sie gipfelte in dem Satze: Die Geisteswissenschaft ist etwas durchaus Konkretes: sie will den wirklichen Bedürfnissen der Zeit entgegenkommen, deren sich sonst niemand annimmt.

Das braucht unsere Zeit: Eine Wissenschaft des Geistes, die über alle abgestandene Psychologie und Philosophie hinweg sich der geistig-seelischen Bedürfnisse des Menschen annimmt, die durch das Spezialistentum zerrissenen

#SE297-285

Wissenschaften wieder durch einen geistigen Leitgedanken verbindet und belebt (Dr. Steiner gibt geisteswissenschaftliche Kurse nicht nur für Pädagogen, sondern z. B. auch für Mediziner), eine Menschheitswissenschaft (Anthroposophie), die den Humanismus nach den Bedürfnissen der neuen Zeit durch die Pflege der Persönlichkeits-, Willens- und Charakterbildung

und die Demokratie durch Beseitigung ihrer organischen Hemmnisse weiterentwickelt. Solche Bestrebungen sind zwar nicht das Monopol der Anthroposophen, aber ihr Verdienst ist, daß sie ihnen eine einheitliche, systematische Richtung weisen. - Es ist selbstverständlich, daß der natürliche pädagogische Instinkt der Mutter nicht in Parallele gesetzt werden kann zur Überlegung und Erkenntnis, mit der die Geisteswissenschaft die modernen Erziehungs- und Bildungsfragen zu lösen sucht. Mit dem mütterlichen Instinkt

läßt sich z. B. in der Mittelschulreform nichts anfangen, deren fortschrittliche Förderer sich übrigens ganz in den Intentionen der Geisteswissenschaft bewegen: Durchgeistigung und Vereinfachung des Stofflichen und Entwicklung der Persönlichkeit.

Die Idee der Dreigliederung des sozialen Organismus in ein Rechts-, Geistes- und Wirtschaftsorgan, in deren jedem der Einzelne teilnehmen kann, halten wir für durchaus richtig und entwicklungsgemäß. Die Leitung des Schulwesens soll einem Fachparlament überlassen sein, das alle Erziehungsfragen nach ihren Zusammenhängen, unbeeinflußt von Staat und Politik, behandelt. Die Republik Baden hat bereits das Schulparlament eingeführt. Der Gedanke der Loslösung der wirtschaftlichen Angelegenheiten von den formalpolitischen äußert sich bereits unter dem Zwang der Entwicklung im Ruf nach dem Wirtschaftsparlament, da die politischen Parlamente, Behörden und Parteien einfach dem komplizierten Mechanismus des Wirtschaftslebens nicht mehr gewachsen sind. Für sie bieten die allgemeinen staatlichen Angelegenheiten noch Arbeit genug. Das Wirtschaftsparlament wurde das Gegenteil von Manchestertum bringen, nämlich statt des brutalen freien Spiels der Kräfte die Wirtschaftsdemokratie, in welcher jede Erwerbsgruppe auf Grund gegenseitiger Verständigung und rationaler Zusammenarbeit ihr Auskommen und ihren Frieden hat. Die Naturwissenschaft hört beim Darwinismus auch für das menschliche Gesellschaftsleben auf, - die Geisteswissenschaft soll und will den Sieg des menschlichen Geistes und der Seele über das Stoffliche und Tierische herbeiführen.

#SE297-286

#Bild s. 286

NOTIZBUCHINTRAGUNGEN

zum Vortrag vom 24. April 1919, Stuttgart:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 57 (leicht verkleinert)

Seiten 288 - 297

zum Vortrag vom 25. November 1919, Basel:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 286

Seiten 298 - 300

zum Vortrag vom 27. November 1919, Basel:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 286

Seiten 302 - 305

zur Diskussion nach

dem Vortrag vom 27. November 1919:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 286

Seiten 306 + 307

#TX

#SE297-288-307

#Bild s. 288-307

HINWEISE

Zu dieser Ausgabe

#TX

Im zeitlichen Umkreis der Begründung der Waldorfschule in Stuttgart am 7. September 1919 hielt Rudolf Steiner viele Vorträge, in denen er das pädagogische Konzept dieser neuen Schule aus dem geisteswissenschaftlichen Menschenbild heraus und, damit verbunden, die Notwendigkeit einer neuen Menschenkunde ausführlich darlegt. Rudolf Steiner geht in den Vorträgen einerseits immer von ganz konkreten Erziehungsfragen aus, andererseits verknüpft er die Erziehungsfrage mit der sozialen Frage, indem er auf die Notwendigkeit eines freien Geisteslebens hinweist. Dabei berücksichtigt er auch andere pädagogischen Reformbestrebungen der neueren Zeit.

Viele dieser Vorträge aus den Jahren 1919 und 1920 sind speziell für Lehrer gehalten, so die Vorträge vom 27. November 1919 in Basel, vom 8. September 1920 in Dornach und vom 29. Dezember 1920 in Olten. Insbesondere der Vortrag vom 27. November 1919 für die Basler Lehrerschaft, zu dem Rudolf Steiner vom Erziehungsdepartement Basel eingeladen worden war, hatte weitere Konsequenzen: Eine Gruppe von über 60 Teilnehmern fühlte sich von dem Vortrag so angesprochen, daß sie Rudolf Steiner bat, eine ganze Vortragsreihe über Waldorfpädagogik zu halten. Dieser grundlegende Kurs, «Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft» (GA 301), kam im Frühjahr 1920 (20. April bis 11. Mai) zustande. - Mit dem Vortrag vom 31. August 1919, abends, wollte Rudolf Steiner die Eltern, die ihre Kinder in die neubegründete Waldorfschule schickten, in die Grundprinzipien der neuen Pädagogik einführen. Um auch die Mitglieder des Stuttgarter Zweiges über das Schulprojekt und die ihm zugrundeliegenden Überlegungen zu orientieren, hielt Rudolf Steiner im Umfeld der Schulgründung zwei Vorträge im Stuttgarter Zweig, den einen, vom 24. August 1919 halböffentlich, den anderen, am 31. August 1919, nachmittags, nur für Mitglieder.

Daneben sprach Rudolf Steiner auch in öffentlichen Vorträgen über die Gesichtspunkte, die sich aus geisteswissenschaftlicher Sicht für die gegenwärtige Erziehung sowie ihre sozialen Bedingungen und Wirkungen ergeben:

so in Stuttgart am 24. September 1919 und in Basel am 25. November 1919. Schließlich wäre noch der pädagogischen Fragen gewidmete Abend innerhalb des für Studenten gehaltenen ersten Dornacher Hochschulkurses am 8. Oktober 1920 zu nennen. - Eine Besonderheit stellt der Aarauer Vortrag vom 21. Mai 1920 dar. Rudolf Steiner war vom «Verein ehemaliger Kantons-schüler», der es als eine seiner Hauptaufgaben betrachtete, «den pädagogischen Bewegungen und Versuchen unserer aufgewühlten Zeit seine besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden und, ohne sich und seine Mitglieder auf irgendeine bestimmte Richtung zu verpflichten, doch ernsthaft alles zu prüfen, was irgendwie wegweisend für die Zukunft werden könnte» (vgl. den

#SE297-310

Zeitungsausschnitt S.281) eingeladen worden, über «Erziehung und soziale Gemeinschaft vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» zu sprechen. Bemerkenswert ist auch, daß im Auftrag der Schweizerischen Bundesanwaltschaft, die gerade das Einbürgerungsgesuch Rudolf Steiners zu prüfen hatte, der Vortrag von einem Herrn von Bircher mitnotiert wurde. Da sonst kein Stenograph zugegen war, verdanken wir diesem Manne die, allerdings wohl nicht vollständige, Nachschrift dieses Vortrages.

Textgrundlagen: Abgesehen vom Aarauer Vortrag am 21. Mai 1920 (siehe oben) wurden alle Vorträge mitstenographiert und nach der Klartextübertragung der jeweiligen Stenographen herausgegeben. Die Vorträge vom 25. und 27. November 1919, vom 8. Oktober und

vom 29. Dezember 1920 wurden von der Berufsstenographin Helene Finckh stenographiert; die Original-stenogramme dieser Vorträge liegen im Archiv vor. Die Vorträge vom 31. August (nachmittags und abends) und vom 24. September 1919 sowie vom 8. September 1920 wurden von Hedda Hummel, der Vortrag vom 24. August 1919 von Hedda Hummel oder W. Vogel mitstenographiert (nur vom Vortrag 8. September 1920 liegt das Originalstenogramm im Archiv vor).

Originaltafelzeichnungen liegen nicht vor.

Der Titel des Bandes stammt von den Herausgebern.

Frühere Veröffentlichungen:

Stuttgart, 24. August 1919

«Zur Pädagogik Rudolf Steiners», Nr.1-2/1932

«Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?», Dornach 1932

«Die Waldorfschule und ihr Geist», 1. Vortrag, Stuttgart 1956, Dornach 1980, 1990

Stuttgart, 31. August 1919, nachmittags

Sondernummer «Die Waldorfschule und ihr Geist» zum «Nachrichten-blatt» der Zeitschrift «Das Goetheanum», Nr.29/1926

«Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?», 2. Vortrag, Stuttgart 1956, Dornach 1980, 1990

Stuttgart, 31. August 1919, abends

«Die Menschenschule», Nr. 1/1951

«Die Waldorfschule und ihr Geist. Welche Gesichtspunkte liegen der Errichtung der Waldorfschule zu Grunde?», 3. Vortrag, Stuttgart 1956, Dornach 1980, 1990

Stuttgart, 24. September 1919

«Die Menschenschule», Nr. 1/1936 (irrtümliches Datum: 23. September 1919)

#SE297-311

Basel, 25. November 1919

«Die Menschenschule», Nr.4/1958 Basel, 27. November 1919

«Die Menschenschule», Nr.3/1936 und Nr.5/1958 Dornach, 8. September 1920

«Die Menschenschule», Nr. 1-2/1941

Dornach, 8. Oktober 1920

«Die Menschenschule», Nr. 3/1959

Olten, 29. Dezember 1920

«Die Menschenschule», Nr. 1/1945

«Die Menschenschule», Nr. 11-12/1940 (Fragenbeantwortung)

«Gegenwart», Nr.4-5/1965-66

Hinweise zum Text

Werke Rudolf Steiners innerhalb der Gesamtausgabe (GA) werden in den Hinweisen mit der Bibliographie-Nummer angeführt. Siehe auch die Übersicht am Schluß des Bandes.

zu Seite

15 Emil Molt, 1876-1936, Direktor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart, Kommerzienrat. Er richtete für die Angehörigen seines Unternehmens Arbeiterbildungskurse ein. Hieraus entstand schließlich der Gedanke, eine Schule für die Kinder der Arbeiter einzurichten. Für den Aufbau und die Leitung dieser Waldorf-Schule berief er Rudolf Steiner. Molt war 1919 einer der engagierten Vertreter der Dreigliederungsidee Rudolf Steiners. Siehe Emil Molt, «Entwurf einer Lebensbeschreibung», Stuttgart 1972, sowie einige seiner Aufsätze in der Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 1C3, Michaeli 1989. - Vgl. auch den Vortrag vom 24. Sept. 1919 in diesem Band.

Dreigliederung des sozialen Organismus: Näheres siehe Rudolf Steiner «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft» (1919), GA 23, insbesondere auch Rudolf Steiners Vorwort zur 4. Aufl. 1920, ferner «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921», GA 24, und die Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Hefte 24/25, 27/28, 88, 106.

an einer Art seminaristischem Kurs: Zur Vorbereitung der künftigen Waldorflehrer fand in Stuttgart vom 24. August bis 4. September 1919 ein pädagogischer Kursus statt, der sich in drei Teile gliederte morgens wurde ein Vortrag über «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik» (GA 293) gegeben darauf folgte ein weiterer über methodisch didaktische Fragen (»Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, GA 294) und am Nachmittag wurden in seminaristischer Form pädagogische Besprechungen abgehalten (»Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge« GA 295)

16 Auseinandersetzungen, die heute und am nächsten Sonntag hier in Anknüpfung an die Bestrebungen der Waldorfschule gepflogen werden sollen Gemeint

#SE297-312

ist der Vortrag vom 31. August 1919 (nachmittags, siehe 5. 42ff.) für die Mitglieder des Stuttgarter Zweiges und Interessierte.

16 eine Versammlung, an welcher alle Eltern derjenigen Kinder teilnehmen würden, welche diese Waldorfschule besuchen wollen: Sie fand ebenfalls am 31. August 1919 (abends) statt; vgl. 5. 64ff.

19 Herrschaft der Phrase: Siehe hierzu auch Rudolf Steiners Aufsatz «Zur Psychologie der Phrase» in «Gesammelte Aufsätze zur Dramaturgie», GA 29, und die Vorträge vom 12. September 1919 in «Der innere Aspekt des sozialen Rätsels», GA 193; vom 5. Mai 1920 in «Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft», GA 301; vom 6. August 1922 in »National-ökonomischer Kurs«, GA 340.

23 Johann Friedrich Herbart, 1776-1841, Philosoph und Pädagoge; lehrte in Göttingen, zeitweise Hauslehrer in Bern. Gilt als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik, die ihrerseits eng mit der praktischen Philosophie (Ethik) und der Psychologie verknüpft sein muß. Rudolf Steiner spricht über Herbarts Weltanschauung im Kap. «Reaktionäre Weltanschauungen» in «Die Rätsel der Philosophie», GA 18. Siehe auch den Vortrag vom 4. Dezember 1903 in «Spirituelle Seelenlehre und Weltbetrachtung», GA 52; vgl.

außerdem die Fragenbeantwortung vom 27. November 1919 im vorliegenden Band. Werke: »Allgemeine Pädagogik« (1806), »Umriss pädagogischer Vorlesungen« (1835).

24 finden Sie in meinen Schriften und Veröffentlichungen dargestellt: Über die Kulturepochen siehe u.a. das Kapitel »Die Weltentwicklung und der Mensch«, in »Die Geheimwissenschaft im Umriss« (1910), GA 13, die Schrift »Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit«, GA 15, und die Vorträge vom 7. und 14. Juni 1906 in »Kosmogonie«, GA 94.

34 Johannes Kretschmar, geb. 1876, Realschullehrer und Assistent am Institut für Kultur- und Universalgeschichte an der Universität Leipzig. »Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft. Eine pädagogische Studie auf entwicklungstheoretischer, ethnologischer und kulturhistorischer Grundlage«, Leipzig 1912.

35 »Gehen wir nun ...«: Ebenda, S. 211.

36 Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

36f. »wird darauf hinzuwirken haben«: »Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft«, S.211.

37 »Dieser größere Einfluß ...«: Ebenda, S.212

38 »Es gab eine Zeit, ...«: Ebenda.

»Dasjenige Gebiet ...«: Ebenda.

39 daß die Lehrerbildung anders werden müßte: Ebenda, 2. Kapitel 3. »Seelische Entwicklung und pädagogische Forschung« und 4. »Erziehung und Erziehungswissenschaft im Staate der Zukunft«.

#SE297-313

39 daß er die Pädagogik der Staatswissenschaft... zuweisen möchte: »Es wäre vielleicht vorteilhaft, den Gedanken der pädagogischen Fakultät mit dem der staatswissenschaftlichen zu verbinden. Die Beziehungen zwischen beiden Wissenschaften sind ja außerordentlich enge ... Eine staatswissenschaftlich-pädagogische Fakultät würde also sehr gut denkbar sein, sie wäre mehr als eine bloße Utopie.« (»Entwicklungspsychologie und Erziehungswissenschaft«, S.194)

41 Ich werde am nächsten Sonntag: Siehe Vortrag vom 31. August 1919 (nachmittags) im vorliegenden Band.

42 Vor acht Tagen: Vortrag vom 24. August 1919, siehe S. 15ff

43 schon im letzten Vortrag: Siehe vorstehenden Hinweis.

daß eine pädagogisch-didaktische Vorbereitung stattfindet: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

44 Ernst von Sallwürk (E. S. von Wenzelstein), 1839-1926, Ministerialdirektor in Baden, Schulmann und pädagogischer Schriftsteller. Ursprünglich die Herbartsehe Pädagogik vertretend, wandte er sich später der voluntaristischen Pädagogik zu. Auf verschiedensten Gebieten der Pädagogik (Arbeitsschule, Kunst-erziehung etc.) brachte er selbständige Arbeiten hervor.

das der jüngst verstorbene Ernst Haeckel bezeichnete als das »bio genetische Grundgesetz«: Ernst Haeckel (1834-1919), Zoologe und Professor in Jena. -Über das »biogenetische Grundgesetz« macht Rudolf Steiner in seiner im Jahre 1900 erschienenen Schrift »Haeckel und seine Gegner« folgende Anmerkung:

»Haeckel hat die allgemeine Geltung und weittragende Bedeutung des biogenetischen Grundgesetzes in einer Reihe von Arbeiten nachgewiesen. Die wichtigsten Aufschlüsse und Beweise findet man in seiner »Biologie der Kalkschwämme« (1872) und in seinen (1873-84). Seitdem haben diese Lehre andere Zoologen ausgebaut und bestätigt. In seiner neuesten Schrift »Die Welträtsel« (1899) kann Haeckel von ihr sagen (S.72):

Ernst von Sallwürk, »Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte« 1887. Herbartsehe Anschauung: Siehe den Hinweis zu S. 23.

44f. Theodor Vogt, 1835-1908, Philosoph und Pädagoge, Professor in Wien, ab 1882 Leiter des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik und Herausgeber dessen Jahrbuchs; Herbartianer und Vertreter einer formalistischen Ästhetik. »Das pädagogische Universitätsseminar«, 1884.

45 Wilhelm Rein, 1847-1929, Pädagoge, seit 1886 Professor in Jena, Lehrerbildner in Weimar und Eisenach. Er stellte der Pädagogik eine doppelte Aufgabe: zum

#SE297-314

einen sollte sie als historische Pädagogik die Bedingungen der Entwicklung der Erziehung betrachten, zum anderen sah er sie als eine von der Ethik und der Psychologie abhängige technologische Wissenschaft; als eine solche systematische Erziehungslehre sollte sie vor allem die Frage nach dem erzieherischen Sollen beantworten. »Pädagogik im Umriss«, 1870.

48 zum Beispiel wenn man Fabeln dem Kinde so beibringt: Vgl. hierzu auch die Seminarbesprechung vom 27. August 1919 in »Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge«, GA 295.

49 »Der Wolf und das Lamm«: Berühmte Fabel, die wohl ursprünglich auf Äsop (620-560 v.Chr.) zurückgeht, jedoch von verschiedenen Dichtern wie Phaedrus, Luther, Lafontaine und Lessing leicht variiert wiedergegeben wird. Die Fabel zeichnet ein Bild dafür, wie der Gerechte mit vorgeschobenen Argumenten vernichtet werden soll: Der Wolf beschuldigt das Lamm mit verschiedensten vorgeschobenen Anklagen, die es alle wahrheitsgemäß widerlegen kann; trotzdem wird es schließlich vom Wolf gefressen.

54 in meinen Schriften finden Sie alle diese Dinge aus dem Fundament heraus entwickelt: z.B. in »Die Geheimwissenschaft im Umriss«, GA 13. - Über das Jüngerwerden der Menschheit spricht Rudolf Steiner u.a. in den Vorträgen vom 19. Mai 1917 in »Mitteleuropa zwischen Ost und West«, GA 174a; vom 5. September 1915 in »Zufall, Notwendigkeit und Vorsehung«, GA 163; vom 13. Mai 1917 in »Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges«, GA 174b, und vom 16. Januar 1920 in »Geistige und soziale Wandlungen in der Menschheits-entwicklung«, GA 196.

66 Als Herr Molt daranging: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

69 mit einem Kursus für unsere Lehrerschaft: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S. 15.

75 Seminarkursus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

76 Uns ist die Erzählung erhalten geblieben von einem der letzten Häuptlinge ... , der eine schöne Rede hielt: Rudolf Steiner entnahm diese Rede dem Buch »Der Occultismus der nordamerikanischen Indianer« von L. Kühlenbeck, Leipzig o.J., Verlag Wilhelm Friedrich. Sie ist die Antwort eines Choctaw Häuptlings -die Choctaws waren ein seßhaftes Volk von Ackerbauern im südöstlichen Teil der heutigen USA - auf die Rede eines Unterhändlers der Vereinigten Staaten. Wörtlich heißt es (S. 8): »Der rote Mann hat keine Bücher, und wenn er seine Meinung mitteilen will, wie sein Vater vor ihm, so spricht er sie aus durch seinen eigenen Mund. Er fürchtet die Schrift. Wenn er selbst spricht, weiß er, was er sagt, der große Geist hört ihn. Schrift ist die Erfindung der Bleichgesichter, sie gebiert

Irrtum und Streit. - Der große Geist spricht - wir hören ihn im Donner, im brausenden Sturm, in der mächtigen Woge - aber schreibt niemals, Brüder!«

- Rudolf Steiner erwähnt diese Rede auch im Vortrag vom 12. Juni 1910 (morgens) in «Die Mission einzelner Volksseelen», GA 121.

83 in einer Stadt hier in der Nachbarschaft: Vermutlich spricht Rudolf Steiner hier von dem Vortrag vom 2. Juni 1919 in Tübingen: «Die sozialen Forderungen der Gegenwart und ihr praktischen Verwirklichungen» (noch unveröffentlicht).

#SE297-315

84 Enrico Caruso, 1873-1921, legendärer Sänger (lyrischer Tenor), der Maßstäbe für kunstvolles Singen verbunden mit darstellerischem Ausdruck setzte. Caruso war die überragende Sängerpersönlichkeit seiner Zeit.

90 unser Freund, Herr Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S. 15

91 den einleitenden seminaristischen Kursus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

92 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), GA 10.

Stufen der übersinnlichen Erkenntnis: Siehe »Die Stufen der höheren Erkenntnis« (1905-1908), GA 12. Ursprünglich waren diese Aufsätze, die die Erkenntnisstufen der Imagination, Inspiration und Intuition behandeln, als »Zwischen-betrachtung« zu den vorherigen Aufsätzen über das Thema »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« gedacht, die demnach weitergeführt werden sollten. Aufgrund anderer Verpflichtungen mußte Rudolf Steiner jedoch die Zeitschrift «Lucifer - Gnosis», in der diese Aufsätze erschienen waren, 1908 einstellen, so daß die Aufsatzreihe nicht mehr zu Ende gebracht wurde. Wie jedoch aus dem vorliegenden und anderen Vorträgen hervorgeht, gehörten für Rudolf Steiner die Aufsätze über die »Stufen der höheren Erkenntnis« unmittelbar zu den Aufsätzen über die Frage »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?«.

Ich habe in diesem Frühling hier schon darauf hingewiesen: Siehe die drei Vorträge über Volkspädagogik (11. und 18. Mai, 1. Juni 1919) in «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», GA 192; über die Lebensepochen insbesondere den Vortrag vom ii. Mai 1919.

97 marxistisch-englisch-sozialistische Denken: Gemeint ist vermutlich »sozialistisches Denken im Sinne von Marx und Engels«.

108 im seminaristischen Kursus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

109 die sogenannte Frauenfrage: Siehe hierzu Rudolf Steiners Vortrag vom 17. November 1906 über »Die Frauenfrage«, enthalten in »Die Welträtsel und die Anthroposophie«, GA 54.

110 Iljitsch Wladimir Lenin, eigentlich Uljanow, 1870-1924, Sozialrevolutionär, bedeutendster Theoretiker des dialektischen Materialismus. Aus russischem Bauernadel stammend; Führer der Bolschewisten, wurde im November 1917 (Novemberrevolution) Vorsitzender der Volkskommissare. Gründer der Sowjetunion (1922), deren Regierungschef er bis zu seinem Tode blieb.

Leo Trotzki (Leib Bronstein), 1879-1940, engster Mitarbeiter Lenins, maßgebend für den Aufbau der Sowjetunion als Militärmacht. Wurde 1929 von Stalin verbannt, emigrierte nach Mexiko., wo er 1940 ermordet wurde.

Anatol Wassiljewitsch Lunatscharski« 1875-1933, russischer Schriftsteller und Politiker, Kommissar für Volksbildung in Rußland nach der Oktoberrevolution von 1917-1929; danach Präsident der Akademie der Künste in Moskau.

von B. und ähnlichen Leuten: So in der maschinenchriftlichen Übertragung des Stenogramms. Da das Originalstenogramm nicht vorliegt, ist der Name nicht mehr zu eruieren.

#SE297-316

113 Und wenn ich hier auch seit dem Frühling die drei Organisationen geschildert habe: Von April bis Juli 1919 hielt Rudolf Steiner in Stuttgart und Umgebung zahlreiche Vorträge über die soziale Dreigliederung. Vgl. die Bände »Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen«, GA 192; »Neugestaltung des sozialen Organismus«, GA 330; »Betriebsräte und Sozialisierung«, GA 331; und »Gedankenfreiheit und soziale Kräfte«, GA 333.

an die Stelle der antisozialen Triebe jene sozialen Triebe: Vgl. hierzu die Vorträge vom 6. und 12. Dezember 1918, »Soziale und antisoziale Triebe im Menschen«, enthalten in »Die soziale Grundforderung unserer Zeit. In geänderter Zeittage«, GA 186.

114 meine sozialen Vorträge: Siehe vor allem die Vorträge über »Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen«, GA 192; »Neugestaltung des sozialen Organismus«, GA 330, und »Betriebsräte und Sozialisierung«, GA 331. Über »Arbeit als Ware« vgl. insbesondere die Vorträge vom 22. April und 13. Mai 1919 in »Neugestaltung des sozialen Organismus«, GA 330, und den Diskussionsabend vom 22. Mai 1919 in »Betriebsräte und Sozialisierung«, GA 331.

tn ein er Nachbarstadt dieser Stadt hier sprach ich diesen Satz aus: Es handelt sich wahrscheinlich um den Vortrag vom 2. Juni 1919 in Tübingen mit dem Titel:

«Die sozialen Forderungen der Gegenwart und ihre praktische Verwirklichung»; es existiert keine Nachschrift dieses Vortrages, jedoch ein ausführliches Referat von Hermann Heisler in der »Tübinger Chronik« vom 7. Juni 1919. Tatsächlich findet sich in diesem Leitartikel der Satz »Deshalb muß die Arbeitskraft erlöst werden vom wahren Charaktere; jedoch lassen die weiteren Ausführungen vermuten, daß es sich um einen Druckfehler handelt und das Mißverständnis nicht auf seiten des Autors lag. Da der betreffende Satz auch nicht am Schluß des Artikels steht, ist es nicht ganz sicher, ob dies der von Rudolf Steiner gemeinte Artikel ist. Der oben erwähnte Artikel ist faksimiliert abgedruckt im Heft 103 der Schriftenreihe »Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe«.

115 wie die deutsche Valuta mit jedem Tag mehr und mehr zerrinnt: In den Jahren nach dem Ersten Weltkrieg verfiel die deutsche Währung zusehends, bis im Jahre 1922 ein Höhepunkt erreicht war - man zahlte für einfache tägliche Dinge Billionen - und die Währung neu geordnet wurde.

116 Und diese Devise muß sein:« Suchet das wirklich praktische materielle Lehen ...»: Von Rudolf Steiner liegt keine handschriftliche oder sonstige Fassung dieses Schluß-Leitsatzes vor, auch befindet sich im Archiv der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung kein Original des Stenogramms von Frau Hummel, nur eine maschinenschriftliche Nachschrift. Jedoch gibt es im Archiv eine Fassung des Spruches in der Handschrift von Marie Steiner mit dem Datum Stuttgart, 23. September 1919, die in mehreren Punkten von der von Frau Hummel überlieferten abweicht. Die Herausgeber haben sich dafür entschieden, im Text die Fassung zu nehmen, die sich auch in »Wahrpruchwo.rte«, GA 40, und in »Ritualtcxte«, GA 269, findet. Diese entspricht im wesentlichen derjenigen von Frau Hummel, nur heißt es bei Hummel in Zeile 11 »entwickelt« statt »entwikkele« (ebenso. bei Marie Steiner), in Zeile 15 »geoffenbart« statt »offenbart« und in Zeile 19 »der von den besten Sehnsuchten in den tiefsten Untergründen« statt »der von den Besten in den tiefsten Untergründen«. Die Unterschiede zwischen

#SE297-317

der Fassung von Frau Hummel und derjenigen von Marie Steiner sind gravierender. Für die Ausgabe «Wahrspruchworte. Richtspruchworte» (Dornach 1953) hatten sich die Herausgeber für die Fassung Marie Steiners entschieden. Somit sind beide Varianten schon einmal veröffentlicht worden. Zur Übersicht sind im folgenden die Zeilen, in denen die beiden Fassungen voneinander abweichen, einander gegenübergestellt (1. Zeile: Hummel; 2. Zeile: Marie Steiner):

1 Suchet das wirklich praktische materielle Leben

Suchet das wirkliche, praktische materielle Leben

4 Aber suchet ihn nicht in übersinnlicher Wollust, aus übersinnlichem Egoismus Aber nicht in übersinnlicher Wollust, aus übersinnlichem Egoismus

13 Die Materie, die von uns bearbeitet wird, bis zu ihrer Offenbarung bis zu ihrer Offenbarung

14 Durch die sie den Geist aus sich selber heraustreibt Ohne die sie den Geist am Leibe selbst heraustreibt

16 Der Geist, der von uns an die Materie herangetrieben wird Der Geist, der von uns in die Materie hineingehoben wird

18 welches die Menschheit zum wirklichen Fortschritt bringen kann Welches die Menschheit zum wirklichen Fortschritte bringen kann

19 Zu demjenigen Fortschritt, der von den besten Sehnsuchten Zu demjenigen Fortschritte, der von den Besten

116 «Geist ist niemals ohne Materie, Materie niemals ohne Geist»: Vgl. hierzu Rudolf Steiners Ausführungen im Giordano-Bruno-Bund, abgedruckt in «Beiträge zur Rudolf Steiners Gesamtausgabe», Heft 79/80.

118 daß da eine merkantilistische Schule, eine physiokratische Schule und so weiter ezistiert haben: Während die Merkantilisten im absolutistischen Frankreich des 18. Jahrhunderts die Erreichung eines allgemeinen Wohlstandes durch die staatliche Lenkung und Förderung von Industrie und Handel anstrebten, sahen die Physiokraten in der Landwirtschaft die Hauptquelle der Produktion und des Reichtums.

Adam Smith, 1723-1790, britischer Philosoph und Volkswirtschaftler. Gilt als Begründer der «klassischen Nationalökonomie». Er hat als erster die individualistischen und liberalen Wirtschaftstheorien des 18. Jahrhunderts geschlossen zur Darstellung gebracht. Hauptwerk: «An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations» (1776), 4 Bde., deutsch von Max Stirner 1846/47.

119 François Marie Charles Fourier, 1772-1837, französischer Sozialreformer, arbeitete u.a. ein soziales System aus, in dem durch die Produktivassoziation Landwirtschaft und Industrie verbunden und jeder Zwischenhandel ausgeschaltet werden sollte. - Glaude Henry de Saint-Simon, 1760-1825, wird auch als »religiöser Sozialist« bezeichnet; Hauptwerke: «Catéchisme des industrielse (1823), »Nouveau Christianisme« (1825). - Louis Blanc, 1811-1882, Historiker und Politiker, propagierte den genossenschaftlichen Zusammenschluß der Arbeiter gleicher Berufsgruppen zu gemeinschaftlicher Erzeugung («soziale Werkstatt»).

- Über die «utopischen Sozialisten» vgl. die Vorträge vom 3. Februar 1919 in

#SE297-318

«Die soziale Frage», GA 328, vom 30. Juli 1919 in »Neugestaltung des sozialen Organismus«, GA 330, und vom 24. Oktober 1919 in »Soziale Zukunft«, GA 332a.

132 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904/05), GA 10; «Die

Geheimwissenschaft im Umriß» (1910), GA 13, siehe dort das Kapitel «Die

Erkenntnis der höheren Welten«, S. 299ff. Über die drei Stufen höherer

Erkenntnisse siehe auch die Aufsätze über «Die Stufen höherer Erkenntnis»,

GA 12, die ursprünglich als Zwischenbetrachtung zu »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» geplant waren.

137 Nikolaus Kopernikus, 1473-1543, Humanist, Mathematiker, Astronom, Arzt, Jurist. Begründer der neuzeitlichen Astronomie.

Galileo Galilei, 1564-1642, unter anderem Entdecker der Pendel- und zahlreicher astronomischer Gesetze.

139 Oskar Hertwig, 1849-1922, Anat.m und Biologe. Nach einer zehnjährigen Professur in Jena leitete er ab 1888 das anat.misch-biologische Institut in Berlin.

Rudolf Steiner verweist in Schriften und Vorträgen immer wieder auf die Werke

Hertwigs, in denen er sich gegen Darwins Entwicklungstheorie wendet. «Das

Werden der Organismen. Eine Widerlegung von Darwins Zufallstheorie», Jena

1916;« Zur Abwehr des ethischen, des sozialen, des politischen Darwinismus»,

Jena 1918. Zu diesen beiden Büchern Hertwigs vgl. auch die Vorträge Rudolf

Steiners vom 15. April 1918 in «Das Ewige in der Menschenseele», GA 67; vOm

23. April 1918 in »Die geistigen Hintergründe des Ersten Weltkrieges«, GA

174b; vom 30. Juni 1918 in «Der Tod als Lebenswandlung», GA 182; und vom

9. April 1919 in «Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine

soziale Neugestaltung», GA 329. Im letztgenannten Band findet sich in den

Hinweisen (zu S. 161), ein konkretes Beispiel für das hier Angesprochene.

144 Bei meinem letzten Vortrage, den ich hier in Basel über die soziale Frage halten durfte: Es handelt sich um den Vortrag vOm 9. April 1919, abgedruckt im Band «Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung», GA 323.

145 Pjotr Alexejewusch Kropotkin, 1842-1921, russischer Revolutionär und Anarchist, bedeutender Geograph. Er setzte Darwins «Kampf ums Dasein» das Prinzip der «gegenseitigen Hilfe» («Gegenseitige Hilfe in der Entwicklung», 1902) entgegen. Kro.po.tkin lebte während des Ersten Weltkrieges in London.

ein Brief Kropotkins an Georg Brandes: Max Nettlau erwähnt in seinem Werk «Anarchisten und Syndikalisten» (Topos Verlag Vaduz 1984), Teil I, S. 300, folgendes: «P. Kropotkin schrieb 1898 einen Brief an Georg Brandes, den das Tagblatt Politiken (Kopenhagen) veröffentlichte ... « Dieser Brief stand in Zusammenhang mit der Ermordung der Kaiserin Elisabeth von Österreich durch Luigi Luccheni am 10. September 1898 in Genf, die die anarchistische Welt in zwei Teile (Gewaltbefürworter und Gewaltgegner) spaltete. - Es ist freilich sehr fraglich, ob Rudolf Steiner sich hier (im Jahre 1919!) auf diesen Brief bezieht, jedoch ist kein weiterer Brief von Kro.po.tkin an Brandes bekannt.

Georg Brandes, 1842-1927, eigentlich Morris Co.hen, dänischer Kritiker, Literaturhistoriker und Biograph, lebte lange Zeit in Deutschland; Vertreter einer

#SE297-319

aufklärerischen positivistischen Weltanschauung; Wegbereiter der realistischen skandinavischen Literatur (Ibsen, Hamsun).

145 Dreigliederung des sozialen Organismus: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

146 das Anschauen des Geistes auf die Weise, wie es zum Beispiel im Spiritismus oder in falschen mystischen Richtungen gepflogen wird: Manfred Kyber schildert in seinem Buche «Einführung in den Okkultismus» (Stuttgart 1923) im Kapitel «Spiritismus, Hypnose ...» den Unterschied zwischen Spiritismus und Hellsehen folgendermaßen: «Sie müssen sich den Unterschied zwischen Spiritismus und Hellsehen ungefähr so vorstellen: Sie befinden sich im Erdgeschoß und wollen nun die Gewißheit erlangen, daß es im ersten Stockwerk ebenfalls ein Zimmer gibt und daß dieses Zimmer bewohnt und ähnlich geartet ist. Sie können nun eine Leiter aufstellen und ein kleines Loch in die Decke schlagen; durch dieses Loch strecken Sie die Hand hindurch und holen irgend einen Gegenstand herunter, der Ihnen - tatsächlich - den Beweis der Existenz und der Bewohntheit des ersten Stockes gibt, aus dem aber Folgerungen auf die Bewohner zu ziehen mehr als fragwürdig und riskant sein wird. Das ist der Vorgang beim Spiritismus und seinen verwandten Erscheinungen. Sie können nun andererseits, wenn Ihre Kraft und Geschicklichkeit ausreicht, das Loch in der Decke so vergrößern, daß Sie den Kopf hindurchstecken und sich selbst wenigstens zum Teil in das erste Stockwerk hineinversetzen. Ein weiteres persönliches Hinaufklettern in noch weitere Stockwerke würde ungefähr dem Vorgang entsprechen, der bei höherer Entwicklung des Menschen ins Geistige hinein stattfindet. Aber auch das erste Hineinschauen in das erste Stockwerk ist immer schon unendlich viel sicherer und Folgerungen und Wahrnehmungen zugänglicher, als das Herabzerrn eines beliebigen Gegenstandes nach unten. Der zweite Vorgang wäre nun dem Hellsehen ähnlich, das in die geistige Welt hinaufgeht, sich zu ihr emporentwickelt. Der Spiritismus ist also die niedrigste Wahrnehmungsmöglichkeit einer übersinnlichen Welt und damit ihre irrtümlichste.» - Vgl. zu diesem Thema auch Rudolf Steiners Vorträge «Das Initiatenbewußtsein. Die wahren und die falschen Wege der geistigen Forschung», GA 243.

148 «Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriß dargestellt» (1914), GA 18.

wie ich versucht habe< das Wesen der Künste zu deuten: Siehe - neben den speziellen Vorträgen zu den einzelnen Künsten - z. B. den Vortrag vom 28. Oktober 1909 «Das Wesen der Künste» in «Kunst und Kunsterkenntnis», GA 271, oder die Bände »Kunst im Lichte der Mysterienweisheit«, GA 275, und «Das Künstlerische in seiner Weltmission», GA 276.

149 expressionistische Kunstprodukte: Der Expressionismus entstand zunächst aus einer Opposition gegen überkommene Traditionen, von denen sich die Künstler in den ersten beiden Jahrzehnten des Jahrhunderts nicht mehr getragen fühlten und von denen sie sich demonstrativ abwanden. Dem seelischen Erleben selbst sollte Ausdruck gegeben werden. Die Bildmittel - Farbe und Form - erhielten eigenständigen Ausdruckswert. Die äußerlich gegebenen Formen und/oder Farben wurden umgebildet, verzerrt oder ganz aufgelöst. Wegbereiter waren Maler wie Cezanne, Gauguin, van Gogh, Munch, Hodler. In Deutschland entstanden Künstlervereinigungen wie die «Brücke» (Kirchner, Schmidt-Rottluff u.a.) oder

#SE297-320

der «Blaue Reiter» (Kandinsky, Marc, Macke u.a.). In der Bildhauerkunst wirkten in diese Richtung vor allem Barlach und Lehmbruck. - Die expressionistische Dichtung mit ihrer Suche nach dem Wesenhaften der Dinge und nach dem «neuen», friedfertigen und brüderlichen Menschen hatte vor allem in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg ihre Blüte (Werfel, Lasker-Schüler, Benn, Stramm, Schwitters u.a.).

150 Raffael Santi, 1483-1520, italienischer Renaissanceemaler. - Über Raffael vgl. auch den Vortrag vom 30. Januar 1913 in «Ergebnisse der Geistesforschung», GA 62; eine chronologische Übersicht über Vorträge Rudolf Steiners, in denen sich Ausführungen über Raffael und sein Werk befinden, ist publiziert in der Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe» Heft 82, Dornach Weihnachten 1983.

151 Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781, «Die Erziehung des Menschengeschlechts», Berlin 1780.

in dem Dornacher Bau äußerlich künstlerisch zur Anschauung zu bringen:

Vgl. hierzu die Vorträge «Wege zu einem neuen Baustil», GA 286.

Emil Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

den pädagogischen Kurs für die Lehrerschaft: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

154 In einer süddeutschen Stadt ... habe ich vor vielen Jahren einen Vortrag gehalten: Es handelt sich um den Vortrag vom 21. November 1905, «Die Weisheitslehren des Christentums im Lichte der Theosophie», in Colmar, von dem keine Nachschrift erhalten ist. - Über die Begegnung mit den beiden Geistlichen berichtet Rudolf Steiner auch im Vortrag vom 1. Februar 1906 in Berlin im Band »Die Welträtsel und die Anthroposophie«, GA 54.

157 dem pädagogischen Wirken, dem ja Ihre Tätigkeit gewidmet ist: Vgl. die obigen Hinweise »Zu dieser Ausgabe»

159 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904/05); »Geheimwissenschaft im Umriß» (1910), GA 13, Kap. «Die Erkenntnis der höheren Welten (Von der Einweihung oder Initiation)».

160 Ich habe neulich auch hier in einem öffentlichen Vortrag ein Bild gebraucht: Im Vortrag vom 20. Oktober 1919 über «Geisteswissenschaft und die Bedingungen der Kultur in Gegenwart und Zukunft», enthalten im Band «Die Befreiung des Menschenwesens als Grundlage für eine soziale Neugestaltung», GA 329.

161 Theodor Vogt: Siehe den Hinweis zu S. 44f. und den Vortrag vom Abend des

31. August 1919.

Wilhelm Rein: Siehe den Hinweis zu S. 45 und den Vortrag vom Abend des 31. August 1919, in dem Rudolf Steiner ebenfalls auf Vogt und Rein zu sprechen kommt.

162 über deren Entwicklung sie in meinen Büchern Näheres nachlesen können: Siehe den Hinweis zu S. 54.

#SE297-321

162 im Sinne der Goetbeschen Metamorphosenlehre: Siehe J.W. von Goethe «Zur Morphologie 1: Die Metamorphose der Pflanzen» (1817) in Band I von Goethes »Naturwissenschaftlichen Schriften«, herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner in Kürschners «Deutsche National-Literatur» 5 Bde (1883/97)

Nachdruck Dornach 1975, GA 1a-e. , . - ,

167 Emil Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

Seminar-Kursus ... für die Lehrerschaft: Siehe den entsprechenden Hinweis zu S.15.

172 Jean Paul sagt einmal so schön: Jean Paul, 1763-1825, eigentlich Johann Paul Friedrich Richter, tätig als Hauslehrer und Schulleiter, berühmt geworden als Erzähler und Humorist aber auch als Pädagoge und Ästhetiker. Das Erwachen des Selbstbewußtseins schildert er in der zweiten der drei Vorlesungen über

Leben («Aus Jean Paul's Leben» in »Jean Paul's sammtliche Werke B 1 1862, 34. Bd.). Wörtlich lautet die Stelle Nie vergeß' ich die noch keinem Menschen erzählte Erscheinung in mir, wo ich bei der Geburt meines Selbstes stand, von der ich Ort und Zeit anzugeben weiß An einem Vormittag stand ich als ein sehr junges Kind unter der Hausthüre und sah nach links nach der Holzlege, als auf einmal das innere Gesicht, ich bin ein Ich, wie ein Blitzstrahl vom Himmel vor mich fuhr, und seitdem leuchtend stehen blieb da hatte mein Ich zum erstenmale sich selber gesehen und auf ewig Tauschungen d. E

nerns sind hier schwerlich gedenkbar, da kein fremdes Erzählen sich in eine bios im verhangen Allerheiligsten des Menschen vorgefallne Begebenheit d. e Neuheit allein so alltäglichen Nebenumständen das Bleiben gegeben, mit Zusätzen mengen konnte (5 26) Rudolf Steiner erwähnt dieses Erlebnis sehr oft Siehe vor allem die Aufsätze Von der Aura des Menschen» und »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» b. . . . f

, in »Lucifer

Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Benehnte aus L. z. f. e und »Lucifer-Gnosis' 1903 1908», GA 34 enthalte

179 Jean Paul bemerkte das auch und sprach es geistreich aus D. e. erwah. te Stelle

findet sich in »Levana oder Erziehlehre» (1807), 6 Bruchstück 4. Kap., § 123

und lautet im Original »Die Frucht rechter Erziehung der ersten drei Jah. (ei

höheres Triennium als das akademische) konnt ihr nicht unter dem Sae. e. t

. . . aber nach einigen Jahren wird euch der hervorkeimende Reichtum b

raschen und belohn

182 Ferdinand Hodler, 1853 1918, schweizerischer Maler Seine Werke bewegen sich zwischen Realismus, Symbolismus' und Jugendstil Seine ausdrucksstarken Figurengestaltungen wiesen auf den Expressionismus voraus und regten ihn an

184 Herbart-Zillersche Schule Tuiskon Ziller, 1817 1882, Professor und Leiter des pädagogischen Seminars' in Leipzig, begründete die Herbart-Zillersche Schule Er forderte eine »Konzentration des Unterrichts» um die gesinnungsbildenden Fächer und gestaltete die »formalen Stufen» für die Unterrichtslektion (Analyse, Synthese, Assoziation, System, Methode) aus'. Werke: »Einleitung in die allgemeine Pädagogik«, Langensalza 1901; »Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht«, Leipzig 1884; »Allgemeine philosophische Ethik«, Langensalza 1886.

184 Theodor Vogt: Siehe Hinweis zu S. 44f

#SE297-322

187 Goethe hat einst gesagt: Wohl sinngemäße Wiedergabe eines' Aus'spruches' Goethes', den J.P. Eckermann aus' dem Ges'präch vom 17 Januar 1827 berichtet:

»Wenn auch die Welt im ganzen vo.rschreitet, die Jugend muß doch immer wieder von vorne anfangen und als Individuum die Epochen der Weltkultur durchmachen.« (»Gespräche mit Goethe in den letzten Jahren seines Lebens«, Weimar 1835)

daß wir hier in Basel eine pädagogische Arbeitsgemeinschaft bilden könnten. Tatsächlich bildete sich nach dies'em Vortrag eine Gruppe von etwa 60 Lehrern, die Rudolf Steiner zu einer Vo.rtrags'reihe einluden. Von seiten des' Basler Erziehungs'departements wurde die Aula des' De Wette-Schulhauses in Bas'el zur Verfügung gestellt. So konnte, nachdem eine entsprechende Einladung an die gesamte Lehrerschaft Basels und Umgebung ergangen war, die sich über vierzehn Tage bzw. Abende hinziehende Vo.rtragsreihe mit dem Titel »Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst« am 20. April beginnen und am 11. Mai 1920 abschließen. - Der Vo.rtragszyklus ist unter dem gleichen Titel in der Gesamtausgabe erschienen (GA 301).

188 Herbart. Siehe den Hinweis zu S. 23.

192 Nikolaus Kopernikus: Vgl. Hinweis' zu S. 137.

Gio.rdano Bruno, 1548-1600, italienischer Philosoph; leidenschaftlicher Gegnei der aristotelischen Lehren. Er vollendete die kopernikanische Revolution, indem er den festen Fixsternhimmel verwarf und damit den Blick ins' Unendliche eröffnete. 1600 in Rom als Ketzer verbrannt.

193 Metamorphosengesetz von Goethe: Vgl. Hinweis zu S. 162.

195 daß er den Weltkrieg schon im Frühling 1914 vorausgesagt habe: Dies bezieht sich wahrscheinlich auf den Vortrag vom 14. April 1914 in Wien (enthalten im Band »Inneres Wesen des Menschen und Leben zwischen Tod und neuer Geburt«, GA 153). Dort führt Rudolf Steiner aus, wie die derzeitigen Produktions-verhältnisse eine Art Kulturkarzinom erzeugen, das schlimmste Folgen befürchten läßt. - An einer der vorliegenden ähnlichen Stelle, in einem Vortrag vom 14. Oktober 1919 im Band »Die Befreiung des Menschenwesens' als Grundlage für eine soziale Neugestaltung«, GA 329, formulierte es Rudolf Steiner rückblickend so.: »Ich mußte im Frühfrühling 1914 in Wien es aussprechen, daß dem, der vom geisteswissenschaftlichen Gesichtspunkte aus die Entwicklung der modernen Menschheit anschaut, vorschwebt, wie die moderne soziale Entwicklung einer Krankheit, einer Art Geschwürbildung gleiche, die in der nächsten Zeit in einer furchtbaren Weise würde zum Ausbruche kommen können.«

196 Wehrstand, Lehrstand< Nährstand: Die Formulierung »Nährstand, Wehrstand, Lehrstand« stammt von Erasmus Alberus (1500-1553) und findet sich ähnlich auch bei Luther. Sie faßt das von Plato. in der »Politeia« über die Stände Gesagte zusammen; so. im »phönikanischen Mythos«, wonach Gott den Herrschenden (Weisen) bei der Geburt Gold, ihren Beihelfern, den Wächtern, Silber, den Bauern und Handwerkern aber Eisen und Erz beigemischt habe (»Politeis«, II. Buch, S. 414ff.). Siehe hierzu auch Vincenz Knauer, »Die Hauptprobleme der Philosophie«, Wien und Leipzig 1892 (dieses Buch befindet sich in der Bibliothek Rudolf Steiners). Dort heißt es in den Vorlesungen über Plato (S. 124):

»Wie sich das Seelische im einzelnen Menschen in das Vernünftige, Iraseible und

#SE297-323

Concupiscible gliedert, s'o finden sich im Staate drei Stände, die wir einer uns geläufigen Redeweise ganz entsprechend als Lehr-, Nähr- und Wehrstand bezeichnen können.«

197 Heinrich Spitta, »1849, Philos'ophieprofes's'or in Tübingen. Werke: »Die Schlaf- und Traumzustände der mens'chlichen Seele«, Tübingen 1878; »Einleitung in die Psychologie als' Wissenschaft«, 1886.

199 Einer unserer englischen Freunde: Vermutlich handelt es sieh um den dänischen, in England lebenden Baron Arild von Rosenkrantz (1870-1964), dessen Initiative der »Summer Art Course« im August 1921 zu verdanken ist, der ursprünglich schon für den August 1920 geplant war. Dieser Kurs' ist wohl in dem Artikel vom 16. Juli 1920 gemeint, wenn von einem »zehntägigen Besuch, der im August stattfinden soll« die Rede ist.

200 Betrerkungen und Kommentare: Im englischen Original (»The Architeet«, Nr.

34/1920) heißt es:

»Notes and Comments: A Co.llege für Spiritual Science. - A College für Spiritual Science has been erected under the name of the <goetheanum< at="" dornach="" basle="" switzerland="" and="" the="" building="" itself="" illustrates="" a="" new="" ennepeption="" of="" art="" which="" has="" been="" initiated="" by="" dr="" rudolf="" steiner="" it="" is="" proposed="" to="" organize="" visit="" basle="" see="" it="" steiner="" promised="" personally="" instruet="" party="" during="" ten="" days="" is="" take="" place="" in="" august="" allowing="" for="" four="" days="" spent="" travelling="" this="" will="" allow="" nearly="" six="" days="" should="" be="" able="" recover="" from="" first="" shock="" caused="" appearance="" steiner="" s="" ereation="" order="" that="" no="" one="" who="" go="" should="" miss="" what="" we="" anticipate="" an="" interesting="" experience="" give="" illustration="" they="" end="" their="" pilgrimage="" if="" any="" our="" readers="" hope="" us="" benefit="" impressions="" on="" return.»

unser Herbstkurs, der am 26. September eröffnet werden soll: Der sogenannte »Erste anthroposophische Hochschulkurs« (26. September-16. Oktober 1920), welcher mit etwa 100 Vorträgen zu den verschiedensten Wissenschafts- und Lebensbereichen und zahlreichen künstlerischen Veranstaltungen die Arbeit im Ersten Goetheanum eröffnete. Siehe dazu vor allem die Vorträge »Grenzen der Naturkenntnis«, GA 322; »Die Kunst der Deklamation« in »Die Kunst der Rezitation und Deklamation«, GA 281, und »Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft. Zur Therapie und Hygiene«, GA 314.

Im Frühling wurde ja hier schon in einem engeren Kurse dargestellt: Es handelt sich um die zwanzig Vorträge für Ärzte und Medizinstudierende, die in Dornach vom 21. März bis zum 9. April 1920 gehalten wurden und in dem Band »Geisteswissenschaft und Medizin«, GA 312, versammelt sind.

davon soll ja die äußere Formung des Baues selbst Zeugnis ablegen: Vgl. dazu die in dem Band »Wege zu einem neuen Baustil«, GA 286, versammelten Vorträge Rudolf Steiners.

201 Diese Freie Waldorfschule in Stuttgart ist eine Schöpfung von Emil Molt: Siehe den entsprechenden Hinweis' zu S.15.

218 nach dem Prinzip der Goetheschen Metamorphosenlehre: Vergleiche den entsprechenden Hinweis zu S. 162.

#SE297-324

219 Man kann es auch begleiten: Dieser nicht ganz verständliche Satz fand sich so in der Klartextübertragung von Frau Hummel. Auch das Heranziehen des Originalstenogramms ergab keine befriedigende Lösung, da die beiden Worte zwischen »was . . . ausdrückt« unleserlich sind.

222 Temperamente: Vgl. hierzu auch den Vortrag vom 4. März 1909 »Das Geheimnis der menschlichen Temperamente«, in »Wo und wie findet man den Geist?«, GA 57; viele Hinweise zu den Temperamenten finden sich in den pädagogischen Vorträgen, insbesondere in dem Band »Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge«, GA 295.

225 »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft« (1907) in »Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften »Lucifer« und

227 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), GA 10.

230 von dem eigentlich Jean Paul sagt: Siehe hierzu den Hinweis zu S. 172.

231 die von Herrn Meyer in seinem Referat so schön angestellten Betrachtungen:

Rudolf Meyer, 1877-1947, von Rudolf Steiner 1919 zum Leiter des Berliner Zweiges bestimmt. 1925 zog er sich von der öffentlichen Wirksamkeit innerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft zurück, gründete dann aber 1946 das »Studienhaus Hammerberge in Uchte bei Bremen«. Seine drei Vorträge beim ersten Hochschulkurs über »Johann Friedrich Herbart's Lehre vom Menschen und dessen Erziehung vom Standpunkte der Anthroposophie« sind abgedruckt im dritten Band »Kultur und Erziehung«, Der Kommende Tag A.G./Verlag, Stuttgart 1921, S. 113ff.

Johann Heinrich Pestalozzi, 1746-1827, führte zunächst in der Schweiz (auf dem Neuenhof) eine Armenanstalt für Kinder, die er in Verbindung von Land- und gewerblicher Arbeit unterwies und erzog. Ab 1780 schriftstellerisch tätig; er wandte sich in seinen kulturkritischen Schriften gegen die unmenschlichen Verhältnisse seiner Zeit. 1798 bemühte er sich um durch Kriegswirren verwaiste Kinder in Stans. Ab 1799 war er pädagogisch tätig in Burgdorf, ab 1805 in Yverdon. Mit seiner dortigen Arbeit wurde er weltweit bekannt. Insbesondere bemühte er sich um die Verbindung von Schule, Lehrerbildung, Pensionsanstalt und Waisenhaus. Mit seinen pädagogischen Schriften hat er das Schulwesen maßgebend beeinflusst. Werkauswahl: »Abendstunde eines Einsiedlers« (1870), »Lienhard und Gertrud« (1781-87), »Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechtes« (1797), »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt« (1801).

Johann Gottlieb Fichte, 1762-1814, Philosoph des deutschen Idealismus; zunächst Professor an der Universität in Jena, dann, da er dort infolge eines scheinbar gegen die Religion gerichteten Artikels entlassen wurde, in Berlin. - Zu dem vorliegenden pädagogischen Zusammenhang siehe insbesondere den Vortrag Rudolf Steiners vom 8. Januar 1917 in »Zeitgeschichtliche Betrachtungen. Das Karma der Unwahrhaftigkeit - Zweiter Teil«, GA 174, in dem Rudolf Steiner über Fichtes »Reden an die deutsche Nation« (Berlin 1808) als Aufruf zur Selbsterziehung spricht.

#SE297-325

233 Herbart: Siehe den Hinweis zu S. 23.

234 Schillers »Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen«: Friedrich Schiller, 1759-1805, »Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen« (1795). Über das Folgende siehe insbesondere den 12.-18. Brief.

235 Franz Brentano, 1838-1917, ein Neffe Clemens Brentanos, katholischer Theologe und Professor für Philosophie und Psychologie in Würzburg, bis er 1873 aufgrund des Infallibilitätsdogmas aus der Kirche austrat und seine Professur niederlegte. Ab 1874 wirkte er als Professor und später als Privatdozent in Wien. Rudolf Steiner widmete ihm 1917 in der Schrift »Von Seelenrätselfn«, GA 21, einen Nachruf. Siehe auch die Aufsätze über ihn in »Methodische Grundlagen der Anthroposophie«, GA 30, S. 526ff., in »Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart«, GA 36, S. 153ff. und S. 158ff., und den Vortrag vom 12. Dezember 1911 in »Anthroposophie - Psychosophie - Pneumatosophie«, GA 115. Werke: »Die Psychologie des Aristoteles« (Mainz 1867); »Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis« (Leipzig 1889).

Robert Zimmermann, 1824-1898, Ästhetiker und Philosoph. Von 1861-1895

Professor der Philosophie an der Wiener Universität. Einer der bedeutendsten Vertreter der Herbart'schen Schule. Die »Philosophische Propädeutik« erschien 1852. Außerdem erschien von Zimmermann eine »Anthroposophie im Umriß.

Entwurf eines Systems idealer Weltansicht auf monistischer Grundlage«, Wien 1882.

238 Hermann Rollett, 1819-1904, österreichischer Dichter, wegen seiner politischen Gesinnung in den 1840er Jahren verfolgt, 1851-54 in der Schweiz, ab 1876 Archivar in seiner Vaterstadt Baden bei Wien. Er veröffentlichte Gedichtsammlungen, kunsthistorische (z. B. »Die Goethe-Bildnisse biographisch-kunstgeschichtlich dargestellt«, 1883) und geschichtliche Schriften.

239 der Mensch nur noch als Kopfrugel fortrollen werde: Dieselbe Anekdote erzählt Rudolf Steiner auch im Vortrag vom 13. Oktober 1922, enthalten in »Geistige Wirkenkräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation. Pädagogischer Jugendkurs«, GA 217; er erwähnt, daß er in seinen jungen Jahren mit Schröer zusammen Rollett einen Besuch abgestattet habe, wobei Rollett über seine »heillose Kulturangst« gesprochen habe und in diesem Zusammenhang auf seine Zukunftsvis'io.n der »rollenden Kopfkugeln« zu sprechen gekommen sei.

240 Im Herbst dieses Jahres . . . haben wir . . . Hochsechskurse abgehalten: Siehe den Hinweis zu S. 202.

241 ein Lizentiat der Theologie: Kurt Leese, Lic. theol. »Moderne Theosophie. Ein Beitrag zum Verständnis der geistigen Strömungen der Gegenwart«, Berlin 1920. In diesem Buch heißt es auf S. 58: »Derartige Bravourstücke verwickelter Distinktionen, die von vornherein im ideellen Dienst eines vorgefaßten Schemas stehen, machen die Lektüre der Steinerschen Schriften nicht nur zu einer schwierigen, sondern auch zu einer ärgerlichen und unleidlichen.« Vgl. dazu auch die Vorträge vom 12. und 26. Dezember 1920 im Band »Die Brücke zwischen der Weltgeistigkeit und dem Physischen des Menschen«, GA 202.

243 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), GA 10; »Die Geheimwissenschaft im Umriß« (1910), GA 13. Siehe auch den Hinweis zu S. 54.

#SE297-326

244 was ich in meinem Buche »Von Seelenrätseln« genannt habe das Schauungsvermögen des Menschen: »Von Seelenrätseln« (1917), GA 21.

246 was Goethe so geistvoll ausgebildet hat in dem Kapitel »Sinnlich-sittliche Wirkung der Farbe«: Siehe Band III »Zur Farbenlehre«, Sechste Abteilung, S. 289, GA 1c, in »Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften«, 5 Bände, herausgegeben und kommentiert von Rudolf Steiner in Kürschners »Deutsche National-Litteratur« (1884-97), Nachdruck Dornach 1975.

Was sonst Grenze des Erkennens genannt wird und was vielfach gerade von Forschern der Gegenwart als unübersteiglich bezeichnet wird: Zum Beispiel der von Rudolf Steiner oft genannte Du Bois' Raymond, 1818-1896, deutscher Physiologe, Professor in Berlin und ab 1867 ständiger Sekretär der Berliner Akademie der Wissenschaften in seiner Rede »Über die Grenzen des Naturerkennens« (gehalten am 14. August 1872; Leipzig 1872). Dort heißt es (S. 12f.): »Nie werden wir besser als heute wissen, was, wie Paul Erman zu sagen pflegte, <hier> ignoramus<="" auszusprechen.="" im="" rückblick="" durchlaufene="" siegreiche="" bahn,="" trägt="" ihn="" dabei="" stille="" bewußtsein,="" daß,="" er="" jetzt="" weiß,="" wenigstens="" unter="" umständen="" wissen="" könnte,="" dereinst="" viel-leicht="" wird.="" aber,="" was="" kraft="" seien,="" wie="" sie="" denken="" vermögen,="" muß="" ein="" für="" allemal="" viel="" schwerer="" abzugeben="" wahrspruch="" sich="" entschließen=""> ignorabimus!<=""

248 im Frühling dieses Jahres einen Kursus . . . für Ärzte und Medizinstudierende:

Siehe den entsprechenden Hinweis zu S. 200.

das »Futurum« in Dornach: Die »Futurum A.G.« war eine ökonomische Gesellschaft mit Sitz in Dornach von 1920 bis 1924 bzw. 1927 zur internationalen Förderung wirtschaftlicher und geistiger Werte. Sie wurde am 16. Juni 1920 als assoziatives Unternehmen im Sinne der sozialen Dreigliederung begründet, beruhend auf den im November 1919/Februar 1920 von Rudolf Steiner ausgearbeiteten »Leitsätze für eine zu gründende Unternehmung« (siehe GA 24). Die Zielsetzung war »die Gründung eines bankähnlichen Instituts, das in seinen finanziellen Maßnahmen wirtschaftlichen und geistigen Unternehmungen dient, die im Sinne der anthro.po.so.phisch orientierten Weltanschauung sowohl nach ihren Zielen wie nach ihrer Haltung orientiert sind«. Bis März 1922 war Rudolf Steiner Präsident des Verwaltungsrates, bis er auf Betreiben eines Kreises um Willy Storrer und Willy Stokar abgewählt wurde; sie wollten ihn von der Last der Verantwortung befreien. Das Unternehmen konnte sich infolge innerer Schwierigkeiten und der allgemeinen Wirtschaftskrise nicht behaupten und mußte 1924 liquidiert werden: es fusionierte mit der »Internationalen Laboratorien A.G.« (heute »Weleda A.G.«).

#SE297-327

251 »Von Seelenrätseln« (1917), GA 21; dort insbesondere das' Unterkapitel »6. Die physischen und die geistigen Abhängigkeiten der Menschen-Wesenheit« des Kapitels' »IV. Skizzenhafte Erweiterungen des Inhaltes dieser Schrift«

252 wenn unser AtmungsrythmMs zum Beispiel auf dem Umwege durch das Gehirnwasser anstößt an unser Nervensystem: Siehe dazu unter anderem auch die Vorträge vom 15. Januar 1914 in »Zeitgeschichtliche Betrachtungen. Das Karma der Unwahrhaftigkeit. Zweiter Teil«, GA 174; vom 6. Mai und vom 1. Juni 1918 in »Kunst und Kunst'erkentnis«, GA 271, und vom 21. August 1919 in »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik«, GA 293

254 PierreJosephb Proudbon, 1809-1865, französischer Sozialist. Der gelernte Schriftsetzer gab 1840/41 die Schrift »Qu'es-t-ce que la propriété?« (Besaneon 1840/41; deutsch Bern 1844) heraus, in der er behauptete: »Eigentum ist Diebstahl!« - Im Jahre 1848 wurde er in die Nationalversammlung gewählt. 1849 gründete er eine nur für kurze Zeit bestehende Bank, durch die er Kredit ohne Zins mit Hilfe von Kreditscheinen auf Gegenseitigkeit organisieren wollte. 1858 wurde er aufgrund seiner Schrift »De la justice dans la Révolution et dans l'Eglise« zu drei Jahren Gefängnis verurteilt (auf diesen Prozeß bezieht sich Rudolf Steiner wahrscheinlich), floh nach Brüssel und kehrte erst 1862 nach Paris' zurück. Er gilt auch als' Begründer der anarchistischen Bewegung, da er den Staat durch freiwillige Organisationen von Gruppen und Verbänden ersetzen wollte. - Über die sogenannten »utopischen Sozialisten« siehe auch den Hinweis zu S. 119.

257 Die Waldorfschule besteht seit mehr als einem Jahr in Stuttgart: Siehe den Hinweis zu S.15 (Emil Molt).

268 »Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft« (1907) in »Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften <Luzifer> und="" <="" 1903-1908,="" ga="" 34.="" auch="" als="" einzelausgabe="" erhältlich.

271 wenn in gewissen Gegenden des Orientes die Legende lebt, daß der Buddha bei seinem Tod auf den Mond versetzt worden ist und da in der Gestalt eines Hasen auf uns herunterzuschaut: Siehe »Die Erzählung von dem Hasen« (Nr.316) in »Jatakam. Das Buch der Erzählungen aus' früheren Existenzen Buddhas«, Dritter Band, übersetzt von Julius Dutoit, Leipzig 1911. - In dieser Erzählung stellt der Gott Sakka den in einem Hasen verkörperten Buddha auf die Probe, indem er Nahrung von ihm fordert. Der Hase ist bereit, da er nichts' anderes zu bieten hat, sich selbst hinzuopfern, sich selbst als Nahrung zu geben. »Darauf sprach

Sakka:

Ernst Mach, 1838-1916, Physiker und materialistischer Philosoph, einer der Begründer des Empiriokritizismus. In der Erkenntnistheorie erneuerte er die Anschauungen Berkeleys und Humes. Seine erkenntnistheoretischen Anschauungen waren von großem Einfluß auf die theoretische Physik (Mach'sche Zahl); im entstehenden Sowjetreich fand seine Philosophie zahlreiche Anhänger. Werke:

»Beiträge zur Analyse der Empfindungen« Uena 1886; »Die Mechanik in ihrer Entwicklung« (1883); »Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung« (1905).

#SE297-328

271 Mach behauptet geradezu, es sei nicht mehr an der Zeit, den Kindern Märchen beizubringen: In der 1. Auflage der »Beiträge zur Analyse der Empfindungen« findet sich im Kapitel »Die Hauptgesichts'punkte für die Untersuchung der Sinne« in einer Anmerkung, in

der er u.a. über die Gespensterfurcht spricht, der Satz: «Diese letztere Beobachtung bekräftigte mir die schon vorher gefaßte Ansicht, daß die Gespensterfurcht meiner Kinder nicht von den (sorgfältig ferngehaltenen) Ammenmärchen herrührte, sondern angeboren war.» (S. 36)

Mach sagte einmal: Siehe die erste Anmerkung zum Kapitel »Antimetaphysische Vorbemerkungen« (in »Beiträge zur Analyse der Empfindungen«, S. 3). Dort heißt es: «Man kennt sich persönlich sehr schlecht. - Als junger Mensch erblickte ich einmal auf der Straße ein mir höchst unangenehmes widerwärtiges Gesicht im Profil. Ich erschrak nicht wenig, als ich erkannte, daß es mein eigenes sei, welches ich an einer Spiegelniederlage vorbeigehend durch zwei gegen einander geneigte Spiegel wahrgenommen hatte. - Vor nicht langer Zeit stieg ich nach einer anstrengenden nächtlichen Eisenbahnfahrt sehr ermüdet in einen Omnibus, eben als von der andern Seite auch ein Mann hereinkam.

274 in der Psychoanalyse liegt eine viertels Wahrheit: Ausführlich spricht Rudolf Steiner über die Psychoanalyse in den Vorträgen vom 10. und 11. November 1917 in »Individuelle Geistwesen und ihr Wirken in der Seele des Menschen«, GA 178, und vom 22. Januar und 12. März 1918 in »Erdensterben und Weltenleben. Anthroposophische Lebensgaben. Bewußtseins-Notwendigkeiten für Gegenwart und Zukunft«, GA 181.

Ich erinnere sie nur an das Glanzheispiel: Das »Glanzbeispiel« der vor der Droschke herlaufenden Frau wird von Rudolf Steiner des öfteren angeführt (siehe z. B. die oben erwähnten Vorträge). C. G. Jung (1875-1961) führt diese Begebenheit in seinem Werk »Die Psychologie der unbewußten Prozesse« (Zürich 1917) an. Dieses Werk wurde später von ihm mehrfach überarbeitet: 1925 erschien es unter dem Titel »Das Unbewußte im normalen und kranken Seelenleben«, 1942 nach erneuter Überarbeitung unter dem Titel »Über die Psychologie des Unbewußten«. Die hier wohl gemeinte Stelle in der Ausgabe von 1917 lautet: »Ich kenne den Fall einer jungen Dame, die an schwerer Hysterie infolge eines plötzlichen Erschreckens litt. Sie war eines Abends in Gesellschaft gewesen und befand sich etwa um 12 Uhr nachts in Begleitung mehrerer Bekannter auf dem Heimweg, als plötzlich ein Wagen in schnellem Trabe von hinten herankam.

#SE297-329

Die andern wichen aus, sie aber blieb, vom Schrecken gebannt, in der Mitte der Straße und rannte vor den Pferden davon. Der Kutscher knallte mit der Peitsche und fluchte; es half nichts, sie rannte die ganze lange Straße hinunter, die auf eine Brücke führte. Dort verließen sie die Kräfte, und, um nicht unter die Pferde zu geraten, wollte sie in vollster Verzweiflung in den Fluß springen, konnte aber von Passanten daran verhindert werden...»

275 Josef Breuer, 1842-1925, Physiologe und Internist in Wien; er wandte eine »kathartische« Methode zur Behandlung neurotischer und hysterischer Störungen an, die Freud später ausbaute und als »Psychoanalyse« bekanntmachte; mit Freud zusammen gab er auch die »Studien über Hysterie« (Leipzig und Wien 1895) heraus. Siehe dazu auch das 13. Kap. in »Mein Lebensgang« (1923-1925), GA 28, S. 195f.

Sigmund Freud, 1856-1939, Arzt und Psychiater, Dozent für Neuropathologie an der Universität Wien. Mit Breuer zusammen Begründer der Psychoanalyse. Als Hauptantriebskraft des Menschen bezeichnete Freud den Sexualtrieb; so betrachtete er auch alle kulturellen Leistungen des Menschen als reine Ersatzhandlungen, beruhend auf der Unterdrückung des Sexualtriebes. Werke u.a. »Die Traumdeutung« Wien 1900; »Zur Psychopathologie des Alltagslebens« Wien 1901; »Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse« (1916/17).

NAMENREGISTER

#TX

* keine namentliche Erwähnung

() Erwähnung in Voten anderer Personen

Blanc, Louis 119, 121, 123

Brandes', Georg 145

Brentano, Franz 235

Breuer, Joseph 275

Bruno, Giordano 192

Carus'o, Enrico 84

Fichte, Johann Gottlieb 231

Fourier, François Marie Charles 119, 123

Freud, Sigmund 275

Galilei, Galileo 137

Giordano Bruno 192

Goethe, Johann Wolfgang von 160, 181, (187), 219, 242

Haeckel, Ernst 44

Herbart, Johann Friedrich 23-28, 30f., 33, 161, (184), 188f., 231, 233-238

- Allgemeine Pädagogik 23

- Umriß pädagogischer Vorstellungen 23

Hertwig, Oskar 139f.

- Das Werden der Organismen 139

- Zur Abwehr des ethischen, des sozialen, des politischen Darwinismus 139f.*

Hodler, Ferdinand (182)

Jean Paul 172, 179, 230

Kopernikus', Nikolaus 137, 192

Kretzschmar, Johannes 34-39
 - Entwicklungs-Psychologie und Erziehungswissenschaft 34-39
 Kropotkin, Pjotr Alexejewitsch 145
 Laistner, Ludwig 272f.
 - Die Rätsel der Sphinx 272
 Lenin, Iljitsch Wladimir 110
 Lessing, Gotthold Ephraim 151
 - Die Erziehung des Menschengeschlechts 151
 Lunatschars'ki, Anatol Wassiljewitsch 110
 Mach, Ernst 271f.
 Marx, Karl (97)
 Meyer, Rudolf 231, 233f., 237
 Molt, Emil 15, (64), 66, 69, 80, 84-86, 90, 151, 167, 201
 Pestalozzi, Johann Heinrich 231f. Proudhon, Pierre Joseph 254
 Raffael Santi 150
 Rein Wilhelm 45, 55, 161
 Rollett, Hermann 238f.
 Saint-Simon, Claude-Henri de 119, 121, 123
 Sallwürk, Ernst von 44, 55
 - Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte 44
 Schiller, Friedrich 219, 234
 - Gedichte (Der Taucher; Der Spaziergang) 219
 - Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen 234
 Smith, Adam 118
 Spitta, Heinrich 197f., 221
 Steiner, Rudolf (64-66), (182) Werke und Vorträge:
 - Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten? (GA 10) 92, 132-134, 135*, 159, 201, 227, 243
 - Die Geheimwissenschaft im Umriss
 (GA 13) 132f., 135*, 159, 201, 243
 - Die Rätsel der Philosophie
 (GA 18) 148
 - Von Seelenrätseln (1918), GA 21
 - Die Erziehung des Kindes . . . (in GA 34) 225, 268
 - Physiologisch-Therapeutisches
 (GA 314) 240*
 #SE297-332
 - Grenzen der Naturerkenntnis
 (GA 322) 240*
 - Die Befreiung des Menschenwesens
 (GA 323) 144*
 Trotzki, Leo 110
 Vogt, Theodor 44f., 55*, 161, (184)
 - Das pädagogische Universitäts-seminar 184*
 Ziller, Tuiskon (184)
 Zimmermann, Robert 235
 - Philosophische Propädeutik 235

http://fyn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=187:ga-297-idee-und-praxis-der-waldorfschule&Itemid=14&layout=default

GA 297a Erziehung zum Leben

#	Beitragstitel
1	<u>ERZIEHUNGS-, UNTERRICHTS- UND PRAKTISCHE LEBENSFRAGEN VOM GESICHTSPUNKTE ANTHROPOSOPHISCHER GEISTESWISSENSCHAFT Utrecht, 24. Februar 1921</u>
2	<u>Fragenbeantwortung</u>
3	<u>ERZIEHUNGS-, UNTERRICHTS- UND PRAKTISCHE LEBENSFRAGEN VOM GESICHTSPUNKTE ANTHROPOSOPHISCHER GEISTESWISSENSCHAFT Amsterdam, 28. Februar 1921</u>
4	<u>FRAGENBEANTWORTUNG AM PÄDAGOGISCHEN ABEND Darmstadt, 28. Juli 1921</u>
5	<u>ANTHROPOSOPHIE UND DIE RÄTSEL DER SEELE Stuttgart, 17. Januar 1922</u>
6	<u>DAS ÜBERSINNLICHE IN MENSCH UND WELT Rotterdam, 1. November 1922</u>
7	<u>DIE RELIGIÖSE UND SITTICHE ERZIEHUNG IM LICHT DER ANTHROPOSOPHIE Den Haag, 4. November 1922</u>
8	<u>ERZIEHUNG UND UNTERRICHT AUF GRUNDLAGE WIRKLICHER MENSCHENERKENNTNIS Autorreferat Prag, 4. April 1924*</u>
9	<u>Zum Vortrag in Hengelo am 3. März 1921: Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkte der anthroposophischen Geisteswissenschaft</u>
10	<u>HINWEISE</u>
11	<u>PERSONENREGISTER</u>

GA 297a Erziehung zum Leben

ERZIEHUNGS-, UNTERRICHTS- UND PRAKTISCHE LEBENSFRAGEN VOM GESICHTSPUNKTE ANTHROPOSOPHISCHER GEISTESWISSENSCHAFT

Utrecht, 24. Februar 1921

Was ich mir am letzten Montag hier in Utrecht auseinanderzusetzen erlaubte, bezog sich darauf, daß durch anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft eine Methode, ein wissenschaftlicher Weg gefunden werden soll, um in die geistige, in die übersinnliche Umwelt einzudringen.

Ich habe darauf aufmerksam gemacht, wie das Eindringen in diese Umwelt erst möglich ist, wenn der Mensch gewisse Fähigkeiten und Kräfte, die allerdings in jeder Seele schlummern, aus dieser Seele hervorholt, und wenn er dasjenige, was gewöhnliche Erkenntnis ist, hinaufhebt zum Schauen; zum Schauen, das zum Beispiel dahin kommt, das volle Bewußtsein davon zu entwickeln, was es heißt, ein seelisch-geistiges Leben zu haben, unabhängig von aller Leiblichkeit. Wir wissen ja gerade durch die moderne Wissenschaft – und in bezug auf das alltägliche Seelenleben hat diese Wissenschaft durchaus recht –, daß dieses gewöhnliche Seelenleben an das Instrument des Leibes gebunden ist. Und erst die geisteswissenschaftlichen Methoden können das geistig-seelische Leben losreißen vom Leibe, können dadurch vordringen zu dem Wesenhaften im Menschen, das in der geistigen Welt weilt, bevor es durch Empfängnis oder Geburt sich mit einem physischen Leibe vereinigt hat, das durch die Pforte des Todes geht, den menschlichen Leib ablegt und wiederum bewußt in eine geistige Welt eindringt.

Und ich führte weiter aus am letzten Montag, daß derjenige, der so Bekanntschaft macht mit des Menschen eigenem übersinnlichen Wesen, auch hinter dem Sinnlichen der Natur und hinter alledem, was mit dem gewöhnlichem Verstande zu erkunden ist, eine übersinnliche Umwelt, eine Umwelt von geistigen Wesenheiten wahrzunehmen in der Lage ist.

Das, was auf diese Weise als das Geistig-Seelische im Menschen erkannt wird, was erkannt wird als das Geistige der Welt, in der wir leben, das befähigt uns eigentlich erst, eine wirkliche Menschenerkenntnis zu erhalten.

Wir haben ja im Laufe der drei bis vier letzten Jahrhunderte eine vollendete Naturwissenschaft erhalten, allein, wir haben aus dieser Naturwissenschaft keine Menschenerkenntnis schöpfen können. In der Entwicklungstheorie gehen wir von den niedersten Lebewesen aus. Wir steigen hinauf bis zum Menschen; wir betrachten diesen gewissermaßen als das Endglied der tierischen Reihe. Wir erfahren dadurch, was der Mensch gemeinsam hat mit den übrigen Organismen, wir erfahren aber nicht, was der Mensch als Eigenwesen in der Welt eigentlich ist. Das erfahren wir erst durch anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft. Und das, was sich so in der Erkenntnis geltend macht, es macht sich schließlich auch in den Empfindungen und Impulsen geltend, die die neuere Menschheit im sozialen Leben entwickelt hat.

Man bedenke nur, wie zahlreiche Menschen, die sich durch die moderne Technik gewissermaßen als eine neue Menschenklasse entwickelt haben, durch die ganze moderne Wirtschaftsform – eigentlich unter dem Einfluß gewisser sozialistischer Theorien – glauben, dasjenige, was im Menschen lebt als Sittlichkeit, als Wissenschaft, als Religion, als Kunst, sei nicht aus einem ursprünglichen Geistigen herausgeschöpft, sondern das sei nur aus dem geschöpft, was wirtschaftliche, materielle Vorgänge sind. Die Theorie, zu der sich die moderne Sozialdemokratie bekennt, die Theorie, die in so zerstörender Weise im Osten von Europa hat Wirklichkeit werden wollen, diese Theorie sieht im Grunde genommen in dem Außermenschlichen die Kräfte, welche die Geschichte beherrschen. Und das, was der Mensch hervorbringt in Kunst, Sitte, Recht, Religion, das erscheint nur wie eine Art von Rauch. Die Leute nennen das einen Überbau, der sich auf dem Unterbau aufrichtet. Es ist wie ein Rauch, der herauskommt aus dem rein Wirtschaftlich-Materiellen. Auch da, in diesem Hineinstellen des Menschen in die praktische Welt, ist der eigentliche Mensch ausgelöscht. Wenn wir charakterisieren sollen, was die moderne Bildung und das moderne

#SE297a-015

soziale Bewußtsein heraufgebracht haben, so können wir nicht anders sagen als: der Mensch wurde ausgelöscht.

Was Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, der Menschheit wieder bringen soll, das ist Erkenntnis des Menschen, Würdigung des Menschen, Anknüpfung der menschlichen Wesenheit als einer übersinnlichen an die übersinnliche, universelle Wesenheit der Welt.

Und damit steht man erst in der wahren Wirklichkeit. Damit steht man erst auf einem Boden, der in ein wirklich praktisches Leben hineinführt. Das möchte ich Ihnen heute zuerst erhärten an der Erziehungs- und Unterrichtsfrage. Und da – so wie sie von der Freien

Hochschule für Geisteswissenschaft in Dornach ausgeht -diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft von Anfang an nicht weltfremd und weltenfern gedacht ist, sondern durchaus wirklichkeitsgemäß gedacht ist, durchaus praktisch, so hat sie von Anfang an versucht, als sie sich in die soziale Not und in den sozialen Niedergang der neueren Zeit hineinstellen mußte, praktisch in das Leben einzugreifen. Und eine der ersten praktischen Gründungen geschah ja auf dem Gebiete des Schulwesens mit der Freien Waldorfschule, die Emil Molt in Stuttgart begründet hat und die ich selber pädagogisch-didaktisch zu leiten habe. In dieser Freien Waldorfschule werden diejenigen Impulse einer wirklichen Menschen-erkenntnis pädagogisch-didaktisch ausgebaut, die aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft fließen können.

Seit langer Zeit spricht man davon, daß so erzogen und unterrichtet werden solle, daß man nicht in die Seele des Kindes dieses oder jenes hineinpropft, sondern daß man das, was im Menschen ist, aus der menschlichen Seele heraus entwickelt. Aber wenn man dieses so ausspricht, ist es ja zunächst nur ein abstrakter Grundsatz. Nicht darum handelt es sich aber, daß man verstandesgemäß dieses Prinzip hat, aus der Menschenseele etwas herauszuholen, sondern darum handelt es sich, daß man die werdende Menschenseele im Kind wirklich beobachten kann. Und dafür muß man zunächst einen Sinn entwickeln. Diesen Sinn entwickelt nun erst derjenige, der sich bewußt ist, wie die eigentliche Individualität des Menschen,

#SE297a-016

die eigentliche geistig-seelische Wesenheit aus einer geistigen Welt, in der sie lange gelebt hat, heruntersteigt; wie von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr in alledem, was sich physisch, was sich seelisch ausbildet in dem Kind, ein Übersinnliches lebt; wie uns als Erziehenden, als Lehrenden aus einer übersinnlichen Welt etwas übergeben ist, was wir zu enträtseln haben. Wenn wir von Tag zu Tag sehen, wie die physiognomischen Züge des Kindes deutlicher und deutlicher werden, wenn wir entziffern können, wie sich ein Geistig-Seelisches, das uns aus der geistigen Welt herunter-geschickt ist, in diesen physiognomischen Zügen nach und nach enträtselt und enthüllt, da handelt es sich darum, daß man vor allen Dingen als die Grundlage einer pädagogisch-didaktischen Kunst ein ehrfurchtsvolles Gefühl gegenüber der aus geistigen Welten heruntersteigenden übersinnlichen Menschenwesenheit ausbildet.

Die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gibt die Möglichkeit, wirklich von Jahr zu Jahr das Kind in seinem Werden zu beobachten. Da möchte ich zunächst einmal die Hauptetappen der menschlichen Entwicklung aufzeigen.

Man sagt sehr häufig, die Natur oder die Welt mache keine Sprünge. Nun, solche Dinge werden fortwährend nachgesprochen, ohne daß man eigentlich hinschaut auf das, was sie bedeuten sollen. Macht denn nicht die Natur fortwährend Sprünge, wenn sie das grüne Laubblatt entwickelt und nachher wie mit einem Sprunge das Kelchblatt und das farbige Blumenblatt und nachher wieder Staub-gefäße und so weiter? - Und so ist es auch mit dem Menschenleben. Für den, der unbefangen aus all den Anregungen und Impulsen heraus, die ihm anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft geben kann, dieses werdende Menschenleben im Kind beobachtet, der findet vor allen Dingen - und zwar nicht aus mystischen Untergründen heraus, sondern eben aus treulicher Beobachtung - einen Sprung in der Entwicklung so um das siebente Jahr herum, wenn das Kind beginnt, die zweiten Zähne zu bekommen. Hier merkt man dann, wie unsere Seelenkunde, so wie sie in der gebräuchlichen Wissenschaft heute lebt, im Grunde genommen etwas außerordentlich Phrasenhaftes geworden ist. Man unterscheidet ja wohl, wenn

#SE297a-017

man nicht ganz materialistisch geworden ist, zwischen Leib und Seele. Aber man redet mit einer außerordentlichen Abstraktion von der Beziehung zwischen Leib und Seele. Man gewöhnt sich nicht an, auf diesem Gebiet in derselben Weise treu und unbefangen zu beobachten, wie man das in der Naturwissenschaft gelernt hat. In der Naturwissenschaft lernt man zum Beispiel, wenn durch irgendeinen Vorgang Wärme erscheint, die man nicht zugeführt hat, daß diese Wärme in irgendeiner anderen Form - man sagt in der Physik «latent» - in einem Körper war. Man sagt, daß die latente Wärme frei geworden ist. Von dieser Gesinnung, die die Naturwissenschaft gibt, muß man sich auch für die Menschenwissenschaft, die allerdings dann gegenüber der Naturwissenschaft vergeistigt sein muß, durchdringen. So muß man sorgfältig beobachten: Was wird denn an dem Menschen anders, wenn er die Lebensperiode des Zahnwechsels überschreitet?

Nun, wir können, wenn wir wirklich die nötige Unbefangenheit zur Beobachtung haben, sehen, wie das Kind, wenn es über das siebente Jahr hinauskommt, eigentlich erst anfängt, umrissene, konturierte Vorstellungen zu bekommen, während es vorher keine solchen Vorstellungen hatte. Wir können sehen, wie eigentlich erst mit dieser Zeit die Möglichkeit beginnt, in eigentlichen Gedanken -wenn sie auch noch so kindlich sind - zu denken. Wir sehen, wie da aus der kindlichen Seele etwas heraustritt, was vorher in dem menschlichen Organismus verborgen war. Wer sich einen geistigen Blick für diese Sache angeeignet hat, der sieht, wie das Seelenleben des Kindes ganz anders wird, wenn der Zahnwechsel beginnt; wie da etwas aus dem tiefsten, verborgensten Innern an die Oberfläche des Seelenlebens tritt. Wo war denn das vorher, was da als das Denken in Konturen, als bestimmtes Vorstellungsleben auftritt? Das war als Wachstumsprinzip im Menschen; das durchdrang den Organismus; das lebte als Geistig-Seelisches in dem Wachsen, das dann seinen Abschluß findet, wenn aus dem Innern die Zähne herausgetrieben werden, die die früheren Zähne abstoßen. Wenn ein Schlußpunkt gemacht wird mit diesem Wachstum, das in dem Zahnwechsel seinen Abschluß findet, dann bleibt gewissermaßen

#SE297a-018

nur ein Wachstum übrig, zu dem nicht so intensive Kräfte notwendig sind. Wir sehen also, wie dasjenige, was später beim Kind das Denken ist, einmal innerlich organische Wachstumskraft war und wie sich diese organische Wachstumskraft metamorphisch umbildet und als Seelenkraft zutage tritt.

Durch eine solche Betrachtungsweise kommen wir zu einer Seelenkunde, die nicht phrasenhaft ist, die im Grunde genommen -nur hinauf ins Geistige umgesetzt - auf denselben Methoden beruht, auf denen die Naturwissenschaft auch beruht. Wie die Naturwissenschaft eine treue Beobachtung physischer Art ist, so ist, um den Menschen zu verstehen, eine treue Beobachtung notwendig, aber jetzt des Geistig-Seelischen. Lernt man in dieser Weise den Menschen durchschauen, dann verwandelt sich allerdings dieses Anschauen des Menschen in ein künstlerisches Anschauen. Es ist tatsächlich so, daß heute die Menschen vielfach sagen, wenn man so etwas ausspricht, wie ich es eben aussprach: Ja, man müsse nur irgend etwas wissenschaftlich, erkenntnistmäßig betrachten; man müsse bei der nüchternen Logik bleiben; man müsse durch den Verstand auf abstrakt formulierte Naturgesetze losarbeiten. - Das mag eine bequeme menschliche Forderung sein. Dem Menschen mag es so erscheinen, daß er alles in der weitmaschigen Begriffslogik erfassen möchte, um hinter die Dinge zu kommen. Wenn aber die Natur nicht so verfährt? Wenn aber die Natur künstlerisch arbeitet? Dann ist es notwendig, daß wir mit unserem Erkenntnisvermögen ihr auf ihrem künstlerischen Wege folgen. Wer in die Natur und in die Welt überhaupt hineinschaut, der wird wahrnehmen, daß dasjenige, was wir durch nüchterne Logik in Naturgesetzen zustande bringen, sich zu dem, was die ganze, volle, intensive Wirklichkeit ist, so verhält, wie wenn ich mit Kohlestrichen eine Zeichnung mache zu einem in allen Farben gemalten Bild.

Anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft schöpft aus der vollen physisch-geistigen Wirklichkeit. Daher gestaltet sie das bloße logische Erkennen zum künstlerischen Erfassen um. Dadurch aber ist man auch imstande, den Lehrenden, den Unterrichtenden, den Erziehenden zu einem pädagogisch-didaktischen Künstler zu

#SE297a-019

machen, der sich für jede einzelne Lebensäußerung des Kindes eine feine Empfindung erwirbt. Und in der Tat ist es ja so, daß jedes Kind seine besonderen, individuellen Lebensäußerungen hat. Man kann diese nicht in einer abstrakt pädagogischen Wissenschaft

registrieren, man kann sie aber erfassen, wenn man aus dem vollen Menschentum heraus anthroposophisch orientierte Impulse bekommt und sich dadurch ein intuitives Anschauen des Geistig-Seelischen im Menschen verschafft, das dann in das Physisch-Leibliche hereinwirkt. Denn was im Groben als die Denkkraft vor dem Zahnwechsel im Wachstum des Kindes wirkt, das sehen wir weiterhin feiner als Geistig-Seelisches im Kind tätig. Das müssen wir als Lehrender, als Erziehender von Tag zu Tag mit künstlerischem Sinn verfolgen, dann werden wir dem Kind dasjenige sein können, was ein wirklicher Erzieher, ein wirklicher Lehrer dem Kinde sein soll.

Ich möchte mit einigen Strichen charakterisieren, wie nun die erste Lebensperiode von der Geburt bis zum Zahnwechsel, wie die zweite Lebensperiode vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife sich ergibt. - In der ersten Periode, also vom ersten bis zum siebenten Lebensjahr ist der Mensch vorzugsweise ein nachahmendes Wesen. Aber wir müssen das im vollsten Sinn des Wortes verstehen. Der Mensch tritt in die Welt hinein, er gibt sich ganz seiner Umgebung hin. Namentlich dasjenige, was er zunächst als seine Willens- und Instinktimpulse zum Vorschein bringt, das bildet er so aus, daß er dasjenige nachahmt, was in seiner Umgebung ist. Auch die Sprache wird zunächst so gelernt, daß ihr Nachahmung, Imitation zugrunde liegt. Zwischen der Geburt und dem siebenten Jahr ist das Kind ganz und gar ein Nachahmer. Das muß berücksichtigt werden. Man muß in solchen Dingen tatsächlich die letzten Konsequenzen ziehen können. - Wenn man in diesen Dingen mit der Welt verkehrt, dann kommen manchmal die Leute und fragen um Rat in der einen oder anderen Angelegenheit. So zum Beispiel sagte mir einmal ein Vater, er hätte so zu klagen über sein fünfjähriges Kind. Was hat das fünfjährige Kind denn getan? fragte ich. Es hat gestohlen, sagte traurig der Vater. Ich sagte ihm: Dann muß man aber erst erfahren, wie sich eigentlich der Diebstahl verhält. Da erzählte

#SE297a-020

er mir, das Kind habe allerdings nicht aus bösem Willen gestohlen. Es hätte Geld aus der Schublade seiner Mutter genommen und Näscherchen gekauft, diese Näscherchen aber dann auf der Straße unter andere Kinder verteilt. Also blinder Egoismus war es nicht. Was war es denn? Nun, das Kind hat Tag für Tag gesehen, wie die Mutter aus der Schublade das Geld herausnimmt. Mit fünf Jahren ist das Kind ein Nachahmer. Es hat nicht gestohlen, es hat einfach die Dinge, die die Mutter Tag für Tag tut, auch einmal nachgeahmt, denn das betrachtet das Kind ganz instinktiv als das Richtige, was die Mutter immer tut. - Das ist nur solch ein Beispiel für all die feinen Dinge, die man wissen muß, wenn man in einer wirklich dem Menschenwesen entsprechenden Weise seine Erziehungskunst auffassen will.

Wir wissen aber auch, daß das Kind im Nachahmen spielt. Im Grunde genommen ist der Spieltrieb nicht etwas Uoriginelles, sondern er ist eine Nachahmung dessen, was in der Umgebung gesehen wird. Wer unbefangen genug zu Werke geht, wird schon gewahr, wie dem Spiel durchaus auch Nachahmung zugrunde liegt. Aber jedes Kind spielt anders. Der Erzieher des kleinen Kindes vor dem siebenten Jahr muß sich ein sorgfältiges Urteil darüber erwerben - und man hat künstlerischen Sinn notwendig zu einem solchen Urteil, weil das bei jedem Kind anders ist -, der Erzieher muß sich einen künstlerischen Blick aneignen dafür, wie das Kind spielt. Im Grunde genommen spielt jedes Kind auf seine eigene Art. Und das, wie ein Kind spielt, namentlich wie es im vierten, fünften, sechsten Jahr spielt, das geht dann in die Tiefen der Seele als eine Kraft hinein. Das Kind wird älter, man merkt zunächst nichts davon, wie die eine oder andere besondere Art zu spielen in den späteren Charaktereigenschaften des Kindes zutage tritt. Das Kind wird andere Kräfte, andere Seelenfähigkeiten entwickeln; was die besondere Wesenheit seines Spieles war, das schlüpft wie ins Verborgene der Seele hinein. Aber es tritt später wieder zutage, und zwar tritt es auf eigentümliche Weise zutage, so im fünf- und zwanzigsten bis dreißigsten Lebensjahr des Menschen, in derjenigen Zeit des Lebens, in der der Mensch sich hineinzufinden hat in die äußere Welt, in die Welt

#SE297a-021

der äußeren Erfahrung, der äußeren Schicksale. Der eine stellt sich geschickt, der andere stellt sich ungeschickt hinein. Der eine wird fertig mit der Welt, so daß er von seinem eigenen Handeln gegenüber der Welt eine gewisse Befriedigung hat; der andere kann nicht mit seinem Handeln da oder dort eingreifen, er hat ein schweres Schicksal.

Man muß das Leben des ganzen Menschen kennen lernen, man muß sehen, wie in geheimnisvoller Weise der Spielsinn in diesem Lebensinn in den zwanziger Jahren wiederum herauskommt. Dann wird man eine künstlerisch geartete Vorstellung darüber gewinnen, wie man den Spieltrieb zu lenken und zu leiten hat, um so für eine spätere Lebenszeit dem Menschen etwas mitgeben zu können.

Die heutige Pädagogik leidet vielfach an abstrakten Grundsätzen. Hingegen möchte anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft der Pädagogik einen künstlerisch-didaktischen Sinn geben, will im frühesten Jugendalter so wirken, daß dasjenige, was da gebildet wird, eine Mitgift ist für das ganze Leben des Menschen. Denn will jemand Menschen unterrichten und erziehen, dann muß er das ganze menschliche Leben kennen lernen. Für solche Menschenkenntnis hat die in ihrer Art großartige naturwissenschaftliche Entwicklung der letzten Jahrhunderte eben gar nicht gesorgt. Bedenken Sie, was es für eine soziale Bedeutung hat, wenn man dem Kind wirklich solch eine Mitgift geben kann, wie ich sie charakterisiert habe.

Wenn das Kind nun den Zahnwechsel hinter sich hat oder wenigstens bekommen hat, dann tritt die zweite Lebensperiode des Kindes ein. Dann tritt ja das eigentliche Schulalter ein, dasjenige, was man besonders sorgfältig zu studieren hat, wenn man vom Gesichtspunkte wahrer Menschenkenntnis aus Pädagogik treiben will. - Während das Kind bis zum siebenten Jahr im wesentlichen ein Nachahmer ist, entwickelt sich vom siebenten Jahr bis zur Geschlechtsreife, also etwa bis zum dreizehnten bis sechzehnten Jahr - es ist ja verschieden bei den verschiedenen Individualitäten - dasjenige, was der, der unbefangen solche Dinge betrachtet, erkennt als den natürlichen Drang, sich einer Autorität, einer menschlichen

#SE297a-022

Autorität, einer Lehrer-, einer Erzieherautorität hinzugeben. Weh ist es einem ums Herz heute, wenn man hört aus allen möglichen Parteirichtungen heraus, daß eine Art von demokratischem Sinn schon in die Schule eintreten soll; daß die Kinder gewissermaßen schon eine Art Selbstverwaltung ausüben sollen. Mit so etwas, was da aus allen möglichen Parteianschauungen herausquillt, lehnt man sich auf gegen das, was gerade die menschliche Natur will. Wer sich wahre Menschenkenntnis erwirbt, weiß, was es heißt für das ganze spätere Leben, wenn man zwischen dem siebenten und dem fünfzehnten Jahr mit hingebungsvoller Verehrung zu einer oder mehreren menschlichen Autoritäten hinauf hat sehen können; wenn man dasjenige wahr genannt hat, wovon diese menschlichen Autoritäten gesagt haben, daß es wahr sei; wenn man das als schön empfunden hat, was diese menschlichen Autoritäten als schön empfunden haben; wenn man ebenso gut gefunden hat dasjenige, was solche verehrten Persönlichkeiten als das Gute vor uns hingestellt haben. - Wie man nachahmt bis zum siebenten Jahr, so will man bis zur Geschlechtsreife an dasjenige glauben, was von der Autorität kommt. Das ist die Zeit, wo man unter den imponderablen Einflüssen stehen muß von demjenigen, was von einer Seele, von einer Persönlichkeit ausgehen kann.

Wir haben die Freie Waldorfschule in Stuttgart gegründet. Viele Menschen sagen, sie möchten die Waldorfschule besuchen, um nun da irgend etwas kennenzulernen von dem, was Methode und so weiter dieser Waldorfschule ist. - Man denke sich einmal einen Kupferstich der Sixtinischen Madonna, und jemand schnitte ein Stück heraus, um sich dadurch eine Anschauung zu verschaffen von der Sixtinischen Madonna. Das wäre ebenso, wie wenn man vielleicht auch durch vierzehn Tage oder drei Wochen anschauen würde dasjenige, was in der Waldorfschule geschieht. Man würde dann nicht einmal etwas Besonderes sehen. Denn was in der Waldorfschule geschieht, ist ein Ergebnis anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft. Diejenigen, die dort Lehrer sind, haben sich ihre künstlerische Pädagogik und Didaktik angeeignet aus den Impulsen anthroposophischer Geisteswissenschaft. Wer die Waldorfschule

#SE297a-023

kennen lernen will, der muß vor allen Dingen anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft kennen lernen. Aber nicht so, wie man sie von außen kennen lernt, wo man den Leuten vor-macht, daß es sich um irgendeine vertrackte, nebulose Mystik, um Sektiererei handelt; nein, von innen muß man diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft kennen lernen, wie sie aus dem vollen Menschentum dasjenige ausschöpft, was der Mensch als sinnliches und als übersinnliches Wesen innerhalb der Welt und innerhalb der Zeit in Wirklichkeit ist.

Man kommt allerdings durch diese Dinge darauf, in welcher, man kann sagen übersinnlichen Art von einer solchen autoritativen Persönlichkeit gewirkt wird. Dafür ein Beispiel. Man könnte sich ausdenken ein Bild - und in Bildern soll man vorzugsweise zu den Kindern vom siebenten bis zum vierzehnten Jahr, namentlich aber bis zum zehnten Jahr sprechen. Nehmen wir irgendein Bild, durch das wir dem Kinde eine Vorstellung, eine Empfindung beibringen wollen über die Unsterblichkeit der Seele. Man kann sich dieses Bild ausdenken. Man kann aber auch das Kind hinweisen auf die Schmetterlingspuppe, wie der Schmetterling auskriecht aus der Puppe. Und man sagt dem Kind: Wie die Puppe ist der menschliche Leib. Der Schmetterling fliegt aus der Puppe heraus. Wenn der Mensch durch den Tod geht, geht die unsterbliche Seele aus dem Leib heraus wie der Schmetterling aus der Schmetterlingspuppe. Sie geht in die geistige Welt über. - Aus einem solchen Bild ist viel zu gewinnen. Aber eine wirkliche Empfindung von der Unsterblichkeit der Seele wird man einem Kind durch ein solches Bild nur unter ganz bestimmten Voraussetzungen beibringen. - Sehen Sie, wenn man sich als Lehrer etwa denkt: Ich bin gescheit, das Kind ist dumm, es muß erst gescheit werden - und man denkt so etwas aus, um dem Kind etwas begreiflich zu machen -, so wird man vielleicht einiges erreichen, aber was das Kind wirklich zur Empfindung der Unsterblichkeit bringt, das erreicht man ganz sicher nicht. Denn nur das wirkt auf das Kind, was man selber glaubt, in dem man selber ganz drinnen steht. Anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gibt einem die Möglichkeit, zu sagen: Ich glaube selbst

#SE297a-024

an dieses Bild; für mich ist dieses Auskriechen des Schmetterlings aus der Puppe durchaus dasjenige, was nicht ich mir ausgedacht habe, sondern was die Natur selber auf einer niedrigeren Stufe hinstellt für dieselbe Tatsache, die auf einer höheren Stufe das Hervorgehen der unsterblichen Seele aus dem Leibe ist. Glaube ich selber an das Bild, stehe ich in dem Inhalt des Bildes drinnen, dann wirkt mein Glaube glaubens-, vorstellungs- und empfindungsweckend auf das Kind. Diese Dinge sind durchaus imponderabel.

Was äußerlich vorgeht, ist nicht einmal so wichtig wie das, was sich abspielt zwischen der Empfindung des Lehrenden und der Empfindung des Zöglings. Es ist nicht gleichgültig, ob ich mit edlen Gedanken in die Schule hineingehe oder mit unedlen und ob ich glaube, einfach das, was ich ausspreche, sei das, was wirkt. Ich werde dem, was ich ausspreche, eine Tönung geben, die nicht in die Seele hineinwirkt, wenn ich nicht mit edlen Gedanken und vor allen Dingen mit den Gedanken, die gegenüber dem, was ich ausspreche, wahrhaftig sind, das Schulzimmer betrete. - Das zunächst über das Verhältnis des Zöglings zum Lehrer in der zweiten Lebensperiode vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahr. Es wäre noch vieles darüber zu sagen, allein ich will nur einzelnes Konkretes herausheben, damit Sie den ganzen Geist kennen lernen, von dem die Pädagogik und Didaktik beseelt ist, die aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft fließt

Dann haben wir in der Waldorfschule den Anfang damit gemacht, nun wirklich aus dem Kinde dasjenige herauszuholen, was es lernen soll. Da stehen wir, gerade wenn wir das Kind hereinnehmen in die Volksschule, vor sehr bedeutsamen Rätselfragen. Wir sollen dem Kind beibringen das Lesen, das Schreiben der Schrift; aber gegenüber dem, was im Menschen lebt, ist ja die Schrift, das Gedruckte längst innerhalb der menschlichen Zivilisation etwas ganz Abstraktes geworden, etwas, was Zeichennatur angenommen hat und nicht mehr in innigem Zusammenhang steht mit dem vollen, ursprünglichen, elementaren Seelenleben des Menschen. Nicht voll, aber doch einigermaßen gibt die äußere Kulturgeschichte über solche Dinge einigen Aufschluß. Wenn wir zurückgehen in die verschiedenen

#SE297a-025

Kulturen, finden wir die Bilderschrift, wo allerdings in dem, was äußerlich fixiert wurde, bildhaft festgehalten wurde, was man eigentlich meinte. Es war in der älteren Kultur die Schrift nicht bis zu einer solchen Abstraktheit des bloßen Zeichens gebracht worden, wie das heute der Fall ist. Wir bringen in der Tat, wenn wir in der gewöhnlichen Weise Lesen oder Schreiben lehren, an das Kind etwas heran, was zunächst gar nicht mit seiner Natur verwandt ist. Daher wird eine Pädagogik und Didaktik, die wirklich aus voller Menschenkenntnis herausgeholt ist, nicht das Lesen und Schreiben lehren, wie man das gewöhnlich tut, sondern wir gehen bei unserer Methode von dem Kindlich-Künstlerischen aus. Wir beginnen überhaupt nicht mit dem Lesen, nicht einmal mit dem Schreiben im gewöhnlichen Sinne des Wortes, sondern mit einer Art malendem Zeichnen, zeichnendem Malen. Wir führen das Kind dazu, daß es nicht bloß aus dem Kopf heraus Buchstaben formen lernt, sondern aus dem ganzen Menschen heraus Linien und Formen, in farbiger Zeichnung sogar, auf das Papier oder sonst auf eine Fläche bringt; Linien und Formen, die durchaus naturgemäß aus dem menschlichen Organismus herausfließen. Dann führen wir allmählich das, was aus dem Künstlerischen herausgeholt ist, über in die Buchstabenformen zuerst durch das Schreiben, und vom Schreiben aus gehen wir erst zum Lesen über. Das ist unser Ideal. Es ist vielleicht schwierig, es in der Anfangszeit durchzusetzen, aber es ist ein Ideal einer wirklichen Didaktik, die aus voller Menschenkenntnis folgt. Und so wie in diesem Fall wird dasjenige, was Menschenkenntnis ist, aller Erziehung und allem Unterricht zugrundegelegt.

Wir gehen zum Beispiel von musikalisch-rhythmischen Fähigkeiten beim Kinde aus, weil diese aus der menschlichen Natur herausfließen und weil wir wissen, daß das Kind, das in der entsprechenden Weise um das siebente Jahr herum richtig musikalisch angeregt wird, in dieser musikalischen Anleitung eine besondere Stählung und Stärkung des Willens erfährt.

Nun, wir versuchen namentlich dasjenige, was dann dem Kind beizubringen ist, eben in bildlicher Form beizubringen, so daß das

#SE297a-026

Kind nicht zu früh ins intellektualistische Leben hineingeführt wird. Wir beachten ferner, daß zwischen dem neunten und zehnten bis elften Lebensjahr des Kindes ein wichtiger Wendepunkt liegt. Wer das kindliche Leben in der richtigen Weise beobachten kann, der weiß, daß zwischen dem neunten und elften Jahr beim Kind ein Lebensentwicklungspunkt liegt, der - je nachdem, wie er von dem Erziehenden und Lehrenden erkannt wird - das Schicksal, das innere und oft auch das äußere Schicksal des Menschen im günstigen oder ungünstigen Sinne beeinflusst. Bis zu diesem Zeitpunkt son-dert sich das Kind wenig ab von seiner Umgebung, und man muß Rücksicht darauf nehmen, daß das Kind eine Pflanze vor dem neunten Jahr anders beschrieben erhalten muß als nachher. Es identifiziert sich das Kind vorher mit allem, was es umgibt; dann lernt es sich unterscheiden; dann tritt ihm eigentlich erst der Ich-Begriff entgegen - vorher hatte es nur eine Ich-Empfindung. Wir müssen beobachten, wie das Kind sich verhält, wie es bestimmte Fragen anders zu formulieren beginnt von diesem Zeitpunkte an. Wir müssen bei jeder einzelnen kindlichen Individualität auf diesen wichtigen Zeitpunkt eingehen, weil der für das ganze folgende Leben ausschlaggebend ist.

Wir müssen uns zum Beispiel noch weiter klar sein, daß solche Gegenstände wie Physik und dergleichen, die sich ganz absondern vom Menschen, die nur dadurch eine gewisse Vollkommenheit erlangen, daß alles Subjektive aus der Formulierung ihrer Gesetze ausgeschlossen wird, erst vom elften, zwölften Jahre an das Kind herangebracht werden dürfen. Dagegen treiben wir die gebräuchlichen fremden Sprachen mit unseren Kindern auf eine praktische Art gleich vom Beginn der Volksschulzeit an. Man sieht dann, wie tatsächlich dadurch, daß man die fremde Sprache nicht übersetzungsweise treibt, sondern das Kind sich in den Geist der anderen Sprache einleben läßt, in der Tat das ganze Seelengefüge des Kindes sich weitet. - So wird aus diesem Geiste heraus eine künstlerische Didaktik und Pädagogik gestaltet. Ich könnte hier im einzelnen noch acht Tage lang fortreden über die Gestaltung einer solchen Pädagogik und Didaktik als Kunst. Sie sehen aber, wie unmittelbar

#SE297a-027

ins Praktische der Erziehung überfließt, was aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft kommt.

Und wie nimmt sich das beim einzelnen Lehrer aus? Es nimmt sich so aus, daß er tatsächlich etwas anderes durch diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft bekommt, als man aus der übrigen wissenschaftlichen Bildung heraus bekommen kann. Und hier berühren wir eine der bedeutsamsten sozialen Fragen der Gegenwart.

Von der sozialen Frage sagt man, daß sie die Grundfrage unserer Zeit ist, aber man faßt sie meistens nur als äußere wirtschaftliche Frage auf, man faßt sie nicht eigentlich in ihrer Tiefe auf. Diese Tiefe tritt einem erst vor die Seele, wenn man darauf aufmerksam wird, wie in den breiten Massen des heutigen Proletariats ein Wort immer wieder und wiederum gehört werden kann. Das ist das Wort Ideologie. Was meint der heutige Proletarier aus seiner marxistischen Anleitung heraus, wenn er von Ideologie spricht? Er meint:

Wenn wir irgendwelche Vorstellungen über Sitte, Recht, Kunst, Religion entwickeln, so ist das nicht etwas Reales für sich, es ist nur eine Abstraktion, es ist nur eine unwirkliche Idee. Alles, was wir auf diese Art haben, ist keine Wirklichkeit, ist eine Ideologie. Wirklichkeit sind nur die äußeren, materiellen Produktionsprozesse.

Man kann an dieser Tatsache fühlen, welchen Umschwung die menschheitliche Entwicklung in bezug auf Weltanschauung und Seelenverfassung eigentlich erfahren hat. Bedenken Sie, welches die Grundauffassung uralter orientalischer Weisheit ist. Ich habe das letzte Mal, als ich hier sprach, gesagt, daß wir sie ja nicht zurücksehnen sollen, aber wir können uns über manches an ihr orientieren. Der alte Orientale sprach von Maja. Was meinte man unter Maja im alten Orient? Man meinte darunter alles, was der Mensch in der äußeren Sinneswelt erkennen kann. Denn die Wirklichkeit war ihm das, was im Inneren lebte, was im Innern aufsprießt als Sitte, Religion, Kunst, Wissenschaft. Das war die Wirklichkeit. Das, was die Augen sahen, was die Ohren hörten, was man sonst wahrnahm, das war Maja. Heute ist im Orient ja nur in dekadenter Form dasjenige vorhanden, was von einem gewissen Gesichtspunkte aus so charakterisiert

#SE297a-028

werden kann, wie ich es eben getan habe. - Unsere breiten Volksmassen sind durch die marxistische Anleitung geradezu zu dem Entgegengesetzten gekommen. Man könnte sagen, die Menschheitsentwicklung hat eine volle Wendung gemacht. Das Äußere, Sinnliche ist allein das Wirkliche, und dasjenige, was im Innern gestaltet wird, Sitte, Religion, Wissenschaft, Kunst, das ist Maja. Nur sagt man nicht Maja, sondern man sagt Ideologie. Sollte man aber Maja sinngemäß übersetzen, so müßte man es mit Ideologie übersetzen, und wollte man in die Sprache der alten Weltanschauung des Orients dasjenige übersetzen, was der moderne Proletarier mit Ideologie meint, dann müßte man es mit Maja übersetzen, nur daß die Anwendung die entgegengesetzte ist.

Ich führe das aus dem Grunde an, weil ich daran zeigen möchte, welche ungeheure Wendung die menschliche Entwicklung genommen hat, wie wir in der Tat im Okzident heute die letzten Konsequenzen einer Weltanschauung ausgebildet haben, die schnurstracks dem zuwiderläuft, was in dekadenter Weise im Orient noch enthalten ist. Wer die Menschheitskonflikte aus solchen Tiefen heraus zu beobachten weiß, der weiß, welcher Konfliktstoff zwischen Orient und Okzident heute vorhanden ist. Die Dinge nehmen sich ja in den verschiedenen Geschichtsepochen verschieden aus; allein, so materialistisch das Streben des heutigen Ostens auch ist, es ist in einer gewissen Weise das Streben, das auch im alten Buddhismus und dergleichen vorhanden war, das heute dekadent geworden ist. Und unsere westliche Kultur hat in bezug darauf eine volle Wendung durchgemacht. Wir sind eben durchaus dabei angekommen, daß breite Menschenmassen nicht davon sprechen, daß geistige Realität in ihrem Innern sie erfüllt, sondern daß alles dasjenige, was im Innern sie erfüllt, nur Maja, Ideologie ist.

Das ist dasjenige, was anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft der Menschheit wiedergibt: Nicht bloß Gedanken, die man als Ideologie ansehen kann, nicht bloß Irrealitäten; sondern der Mensch wird wiederum damit angefüllt, womit er auch damals angefüllt war, mit dem Bewußtsein: In meinen Gedanken reibt Geist. Der Geist tritt in mich ein; nicht ein toter, ideologischer Geist, sondern

#SE297a-029

ein lebendiger Geist lebt in mir. - Den Menschen wiederum zum unmittelbaren Erleben des lebendigen Geistes hinzuführen, das ist dasjenige, was anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft geben will. Das ist dann dasjenige, was der anthroposophischen Pädagogik und Didaktik einverleibt wird. Das ist dasjenige, was im Umgang des Lehrers mit dem Zögling leben soll.

Das ist aber auch dasjenige, was unmittelbar in der Behandlung der sozialen Frage drinnensteht. Diejenigen Menschen, die heute von Ideologie reden, sind durch unsere Schulen hindurch gegangen. Wir brauchen aber eine Menschheit, die tatsächlich aus dem tiefsten Innern heraus soziale Impulse entwickelt. Die muß aus anderen Schulen hervorgehen. Was aus den Schulen, die wir so bewundern, hervorgegangen ist: wir haben es heute im sozialen Chaos gegeben. Wir brauchen eine Menschheit, welche so erzogen ist, daß die Erziehung wirklicher, umfassender Menschenkenntnis entspricht. Damit ist dasjenige hingestellt, was die Erziehungsfrage auch zu einer universellen, sozialen Frage macht. Man wird sich entweder entschließen müssen, in der Erziehungsfrage in diesem Sinne eine soziale Frage zu sehen, oder man wird blind sein gegenüber den großen sozialen Forderungen der Gegenwart.

Aber man muß empfinden, was für den Lehrenden, für den Unterrichtenden notwendig ist, um eine solche Erziehung zu üben, um so die Menschenkenntnis in pädagogisch-didaktische Kunst übergehen zu lassen. Man muß empfinden, daß das nur möglich ist, wenn der Lehrende, der Unterrichtende keiner anderen Norm zu folgen braucht als der Norm, die in seinem eigenen Innern ist. Verantwortlich dem Geiste, den er erlebt, muß der Lehrer, der Erzieher sein. Das ist nur möglich innerhalb der Dreigliederung des sozialen Organismus, in einem freien Geistesleben. Solange das Geistesleben auf der einen Seite vom Wirtschaftsleben, auf der anderen Seite vom Staatsleben abhängig ist, so lange steht der Lehrer im Banne des Staates oder des Wirtschaftslebens. Sie werden, wenn Sie die Zusammenhänge studieren, schon finden, wie der Bann beschaffen ist.

In Wahrheit kann man heute ja nur ein Surrogat einer freien Schule begründen. Es ist in Württemberg möglich gewesen, die

#SE297a-030

Waldorfschule als eine freie Schule zu begründen, in der lediglich Anforderungen pädagogischer Kunst herrschen, bevor der Sozialismus das neue Schulgesetz geschaffen hat.

Wenn Freiheit herrschen soll, dann muß jeder Lehrer unmittelbar in die Administration eingreifen; dann muß der wichtigste Teil des Geisteslebens - wie überhaupt dieses ganze Geistesleben - seine freie Selbstverwaltung haben. Man kann sich ein Geistesleben, in dem solche freien Schulen allgemein sind, nicht anders denken als so, daß vom Lehrer der niedersten Volksschulklasse bis hinauf zum höchsten Unterrichtenden alles in Korporationen zerfällt, die nicht irgendwelchen staatlichen oder Wirtschaftsbehörden unterstellt sind, die von keiner Seite Weisungen erhalten. Was in der Verwaltung geschieht, muß so geschehen, daß jeder Lehrer und Unterrichtende nur so viel Zeit zu lehren oder unterrichten braucht, daß ihm noch so viel Zeit übrig bleibt, um mit zu verwalten. Nicht etwa diejenigen, die pensioniert sind oder die sich herausgelöst haben aus dem lebendigen Unterricht und der Erziehung, sondern diejenigen, die gegenwärtig unterrichten und erziehen, sollen auch die Administratoren sein. Daher ergibt sich als selbstverständlich die Autorität der Tüchtigen. Man versuche nur einmal eine solche Selbstverwaltung, und man wird finden: weil man denjenigen braucht, der wirklich etwas leisten kann, wird sich seine Autorität auf selbstverständliche Art geltend machen. Wenn das Geistesleben sich selbst verwaltet, wird es nicht notwendig sein, diese Autorität einzusetzen oder dergleichen. Man lasse dieses freie Geistesleben nur einmal entstehen, und man wird sehen: weil die Menschen den Tüchtigen brauchen, werden sie ihn auch finden.

Ich konnte nur skizzenhaft auf die Dinge hinweisen, aber Sie werden doch gesehen haben, wie zu einem wirklichen pädagogischen Künstlertum das freie Geistesleben vorausgesetzt werden muß. Wir können sehen, wie sich die Notwendigkeit ergibt, aus dem gesamten sozialen Organismus zunächst das freie Geistesleben herauszugliedern.

So wie etwa Karl Marx oder Proudhon oder sonstige bürgerliche Nationalökonomten dasjenige begründen, was sie begründen wollen, #SE297a-031

so begründet man Dinge der Lebenserfahrung, Dinge der Lebenspraxis nicht. Dasjenige, was gesagt ist in meinem Buche «Die Kernpunkte der Sozialen Frage» oder in andern Schriften über Dreigliederung des sozialen Organismus, das ist aus einer jahrzehntelangen allseitigen Lebensbeobachtung heraus, das ist aus der Pra-xis heraus gesprochen und geschrieben. Deshalb kann man es auch nicht mit leichtgeschürzten Begriffen umfassen. Ich weiß genau, wo man leicht mit einer logischen Kritik einsetzen kann. Aber das, was eben aus der Wirklichkeit herausgeholt ist, ist vielseitig wie die Wirklichkeit selber. Und so wenig sich die Wirklichkeit in leichtgeschürzte logische Begriffe einspannen läßt, so wenig läßt sich etwas, was auf die Wirklichkeit passen soll, in solche Begriffe einfügen. Wer aber einmal innerlich durchfühlt, was es heißt, so in der Schule, im Unterricht, im Erziehen drinnenstehen zu sollen, wie das durch eine wahre Erkenntnis des werdenden Menschen, des Kindes, notwendig ist, der hat in seinem Fühlen, in dem ganzen Erleben einen vollen Beweis dafür, daß das Geistesleben seine freie Verwaltung erhalten muß. Und alle Einwände gelten nicht so, daß man sie eben einfach aufwirft, sondern nur so, daß man sie durch die Wirklichkeit beseitigen muß.

Da kommen Leute und sagen: Wenn das Geistesleben auf freier Anerkennung beruhen soll, werden die Leute die Kinder nicht in die Schule schicken, daher könne man doch kein freies Geistesleben einrichten. - So spricht nicht derjenige, der wirklichkeitsgemäß denkt. Dieser empfindet vor allen Dingen die volle Notwendigkeit der Befreiung des Geisteslebens. Er sagt: Das Geistesleben muß frei werden; es kann vielleicht den Nachteil haben, daß manche Leute ihre Kinder nicht zur Schule schicken wollen; da muß man auf Mittel sinnen, daß das nicht stattfinden kann. Man muß das nicht als Einwand behandeln, sondern man muß so etwas aufwerfen und dann nachdenken, wie dem abgeholfen werden kann. In vielen Dingen, die gerade die volle Lebenswirklichkeit betreffen, werden wir lernen müssen, so zu denken.

Sie ahnen, daß gerade mit Bezug auf das Geistesleben - und das öffentliche Geistesleben ist ja im Grunde genommen in seinem wichtigsten

#SE297a-032

Teile gegeben mit Unterricht, mit Erziehung - ein völliger Umschwung eintreten muß. Diejenigen, die gewohnt sind, im heutigen Geistesleben zu wirken, werden gerade auf diese Dinge nicht eingehen. Ich weiß es, wie gewisse Lehrer höherer Schulen, als an sie das Ansinnen herangebracht worden ist, zur Selbstverwaltung überzugehen, gesagt haben: Da stehe ich doch lieber unter dem Minister, als daß ich mit Kollegen zusammen verwalte; das geht nicht. Mit meinen Kollegen von der Fakultät bin ich weniger gern zusammen, als mit dem Minister, der draußen ist.

Man wird vielleicht nicht gerade nach dieser Richtung hin die nötigen Impulse bekommen. Aber wie sonst mit Bezug auf die großen Fragen des Lebens heute immer mehr und mehr maßgebend wird nicht der Produzent, sondern der Konsument, so möchte man, daß auch über das, was im Unterrichts- und Erziehungswesen als dem wichtigsten öffentlichen Teil des Geisteslebens notwendig ist, die Konsumenten dieses Unterrichts- und Erziehungswesens nach-sinnen. Das sind vor allen Dingen Menschen, die Kinder haben. -Wir haben es erlebt, welchen Eindruck die Eltern bekommen haben vom Abschluß des Schuljahres, von alledem, was sonst während des Schuljahres die Kinder in der Waldorfschule erlebt haben. Wir haben es erlebt, wie die Eltern, wenn diese Kinder nach Hause kommen, sich bewußt geworden sind, daß da tatsächlich ein neuer sozialer Geist heraufzieht, der für die nächste Generation von ungeheurer Bedeutung ist - selbstverständlich nur, wenn die Waldorfschule nicht eine kleine Winkelschule in Stuttgart bleibt, sondern wenn dieser Geist, der dort herrscht, schon der Geist der weitesten Kreise wird.

Aber nicht allein die Eltern haben ja ein Interesse an dem, was in den Schul-, Erziehungs- und Bildungsanstalten vorgeht. Im Grunde genommen hat jeder Mensch daran ein Interesse, der es mit der Menschheitsentwicklung ehrlich meint. Jedem Menschen muß etwas daran liegen, was aus der nächsten Generation wird. Diejenigen, die so denken und die einen Sinn dafür haben, wie wir heute eine geistige Erneuerung in dem Sinne brauchen, wie ich das auch im letzten Vortrag hier in Utrecht ausgeführt habe, sie sollten Interessenten

#SE297a-033

werden für dieses durch das Schulwesen von den untersten Stufen bis zu den höchsten Stufen hinauf zu erringende neue Bildungswesen.

In der Freien Hochschule in Dornach versuchen wir eine Bildungsstätte im höchsten Sinne des Wortes aus diesem Geiste heraus einzurichten. Wir haben es heute noch schwer. Wir können den Leuten die Erneuerung, die Befruchtung der einzelnen Fachwissenschaften geben; wir können ihnen so etwas geben, wie unsere Herbstkurse waren, wie unsere Osterkurse sein werden. Wir können ihnen zeigen, wie zum Beispiel die Medizin, wie aber auch alle anderen Wissenschaften des praktischen Lebens durch anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft dasjenige bekommen, was für die Gegenwart und insbesondere für die nächste Zukunft notwendig ist.

Allein, wir können ja vorläufig nichts anderes geben als Geist, und das schätzt man heute noch nicht stark. Heute schätzt man noch die Zeugnisse, die wir noch nicht geben können. Gekämpft muß werden dafür, daß dasjenige auch offiziell werde, was als Notwendigkeit in der Menschheitsentwicklung und für die nächste Zukunft erkannt wird. Das kann wohl nur dadurch geschehen, daß in den weitesten internationalen Kreisen eine Stimmung entstehe für so etwas, was ich nennen möchte eine Art Welterschulverein. Solch ein Welterschulverein braucht sich nicht zu beschränken auf das Begründen von niederen oder höheren Schulen, sondern er soll in sich alle Impulse zeigen, welche auf so etwas hinausgehen, wie etwa in Dornach in einer gewissen speziellen Art versucht worden ist. Solch ein Welterschulverein müßte alle diejenigen Menschen in sich fassen, die ein Interesse daran haben, daß Aufgangskräfte in die Entwicklungskräfte der Menschheit hereinkommen gegenüber den furchtbaren Niedergangskräften, die wir heute in der Menschheit haben. Denn ein solcher Welterschulverein, er würde nicht eine Art Bund werden aus den Impulsen, die schon da sind; er würde nicht versuchen, die Welt zu gestalten nach den alten diplomatischen oder sonstigen Methoden. Ein solcher Bund, ein solcher Welterschulverein würde versuchen, einen Weltbund der Menschheit aus den tiefsten

#SE297a-034

menschlichen Kräften, aus den seelischsten menschlichen Impulsen heraus zu bilden. Ein solcher Bund würde daher etwas bedeuten, was wirklich eine Erneuerung desjenigen Lebens geben könnte, das ja so sehr seine Brüchigkeit gezeigt hat in den furchtbaren Jahren im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts.

Diejenigen Menschen, die da erzogen werden, werden die sozialen Impulse haben, und sie werden diejenigen sein, welche auch auf den anderen Gebieten des sozialen Lebens, auf dem Gebiete eines selbständigen Rechts- oder Staats- oder politischen Lebens und auf dem Gebiete eines selbständigen Wirtschaftslebens die rechte Kraft entfalten können. So wie das freie Geistesleben nur auf Sach- und Fachtätigkeit gebaut sein kann, nicht auf dasjenige, was durch Majorität zum Vorschein kommt, ebenso kann das Wirtschaftsleben sich nur für die Menschheit heilsam gestalten, wenn es von allem Majoritätenwesen abgegliedert wird, von alledem,

wo die Menschen einfach aus ihrer Menschlichkeit heraus urteilen, nicht aus Sach- und Fachkenntnis heraus. Im Wirtschaftsleben brauchen wir Assoziationen, wo sich Menschen zusammenschließen, die der Konsumtion angehören, Menschen, die der Produktion angehören, und Menschen, die dem Handel angehören. Ich habe in meinen Schriften gezeigt, daß diese Assoziationen durch ihre eigene Natur eine bestimmte Größe haben werden. Solche Assoziationen können wirklich dasjenige im Wirtschaftsleben liefern, was ich nennen möchte ein Kollektivurteil, wie es [auf der anderen Seite] wahr ist, daß im Geistesleben alles aus der menschlichen Persönlichkeit kommen muß. Denn durch die Geburt bringen wir aus der geistigen Welt unsere Anlagen mit. Jedesmal, wenn ein Mensch geboren wird, kommt eine Botschaft aus der geistigen Welt in die physisch-sinnliche Welt herunter. Wir haben sie aufzufassen, wir haben hin-zuschauen auf die menschliche Individualität; der Lehrer auf die menschliche Individualität im Kinde, die ganze soziale Einrichtung auf das freie Geistesleben, in dem der Lehrer so steht, daß er seine Individualität voll ausleben kann.

Was in diesem freien Geistesleben zum Segen d'er Menschheit ausschlagen kann, es würde zum Unheil ausschlagen im Wirtschaftsleben.

#SE297a-035

Daher soll man sich keinen Illusionen hingeben. So sehr wir im Geistesleben ein umfassendes harmonisches Urteil durch unsere Individualität anstreben müssen, so wenig können wir das im Wirtschaftsleben. Da sind wir einzig und allein imstande, mit den anderen Menschen zusammen ein Urteil zu bilden, in Assoziationen drinnen ein Urteil zu bilden. Man weiß, indem man gearbeitet hat, auf einem gewissen Gebiet Bescheid, aber das, was man da weiß, das ist einseitig unter allen Umständen. Ein Urteil kommt erst zustande, indem man nicht bloß theoretisch sich mit den anderen auseinandersetzt, sondern indem man dem anderen eine gewisse Ware liefern muß, für den anderen gewisse Bedürfnisse befriedigen muß, Verträge schließen muß. Wenn sich die realen Interessen gegenüberstehen in Verträgen, dann werden sich die realen, sachverständigen Urteile bilden.

Und auch das, was im Grtinde genommen im Wirtschaftsleben die Hauptsache ist, bildet sich aus dem, was innerhalb der Assoziationen wirkt, heraus: die richtige Preislage. Das alles können Sie im genaueren nachlesen in meinen Büchern «Die Kernpunkte der Sozialen Frage» und «In Ausführung der Dreigliederung» sowie auch in den Zeitschriften. Es existiert ja auch eine holländische Zeitschrift über Dreigliederung. Da können Sie nachlesen, wie im Wirtschaftsleben ein Kollektivurteil gesucht werden muß. Seit wir im Wirtschaftsleben die Weltwirtschaft anstelle der alten Nationalwirtschaften haben, seitdem ist es notwendig geworden, daß die Gliederung des Wirtschaftslebens von freien wirtschaftlichen Gesichtspunkten aus erfolgt, daß das Wirtschaftsleben sich in Assoziationen auslebt, die lediglich mit wirtschaftlichen Angelegenheiten sich befassen, aber so, daß nirgends Majoritäten, sondern überall Sach- und Fachtuchtigkeit ausschlaggebend sind. Da ergeben sich die Gliederungen. Da wird derjenige am richtigen Platze stehen, der die Erfahrung hat, oder ein anderer durch andere Gründe. Das wird sich in den Assoziationen ganz von selbst ergeben, weil man es nicht mit abstrakten Festsetzungen, sondern mit Vertragstätigkeit zu tun hat. So muß zum Beispiel gesorgt werden, wenn ein Artikel über ein Territorium hin zu reichlich fabriziert wird, daß man die

#SE297a-036

Menschen in anderer Weise beschäftigt; denn wo das der Fall ist, wird der Artikel zu billig, und derjenige, der zu wenig fabriziert wird, wird zu teuer. Der Preis läßt sich nur festsetzen, wenn durch Assoziationen eine richtige Anzahl von Menschen über ein Territorium beschäftigt ist. Da handelt es sich, wenn so etwas real werden soll, um ein intensives Interesse an dem gesamten Wirtschaftsleben der Menschheit. Da handelt es sich darum, daß nicht bloß als äußere Phrase das entwickelt werde, was man menschliche Brüderlichkeit nennt, sondern daß diese menschliche Verbrüderung in Assoziationen real in den wirtschaftlichen Verhältnissen zustande komme.

Ich kann das heute nur skizzenhaft andeuten. Die Dreigliederungs-Literatur spricht schon über die Einzelheiten. Dasjenige aber, was ich andeuten will, ist ja nur, wie anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft das Leben auch da praktisch anfassen will.

Und so haben wir im sozialen Organismus auf der einen Seite das freie Geistesleben auf die menschliche Individualität gestellt; das Wirtschaftsleben auf Assoziationen gestellt, die sich zusammenfügen zur gesamten Weltwirtschaft - ohne daß auf die politischen Staatsgrenzen, die ja heute den wirtschaftlichen Interessen widersprechen, Rücksicht genommen wird. Das mag heute Menschen noch unbequem zu denken sein, allein es ist dasjenige, was aus den chaotischen Zuständen herausbringen kann.

Zwischen den beiden, dem freien Geistesleben und dem assoziativen Wirtschaftsleben, steht dann das eigentliche politische, das eigentliche Staatsleben, wo die Majoritätsbeschlüsse ihre Berechtigung haben; wo alles, auch die menschliche Arbeit, zur Verhandlung kommt, für das jeder mündig gewordene Mensch kompetent ist. Im freien Geistesleben ist nicht jeder mündig gewordene Mensch kompetent; da könnten Majoritätsbeschlüsse nur alles verderben, ebenso im Wirtschaftsleben. Aber es gibt zum Beispiel Art und Maß der Arbeit, der menschlichen Arbeit; es gibt Gebiete, wo jeder Mensch, wenn er mündig geworden ist, kompetent ist, wo ein Mensch dem anderen als Gleicher gegenübersteht. Das ist das eigentliche staatlich-juristische, politische Gebiet im dreigliedrigen sozialen Organismus. Das ist dasjenige, worauf heute schon am

#SE297a-037

deutlichsten das Geistesleben hinweist, was aber auch gemäß den Forderungen und Notwendigkeiten in den anderen Gebieten des sozialen Daseins verfolgt werden kann.

Dreigliederung des sozialen Organismus: Ein freies Geistesleben, gegründet auf das volle, freie Ausleben der menschlichen Einzelpersönlichkeit; ein Rechts- oder Staatsleben, das wirklich demokratisch ist, wo der Mensch als gleicher dem anderen gegenübersteht und wo Majoritäten entscheiden, weil nur in diesem Glied des sozialen Organismus zur Entscheidung kommt, worüber jeder mündig gewordene Mensch kompetent ist; ein Wirtschaftsleben, das auf Assoziationen aufgebaut ist, das wiederum aus Sach- und Fachkenntnis heraus entscheidet, wo der Vertrag gilt, nicht das Gesetz.

Es kommen Leute, die da sagen, dadurch würde die Einheit des sozialen Organismus zerstört. Es wendete mir zum Beispiel jemand ein, daß der soziale Organismus ein Einheitliches sei und auch bleiben müsse, es würde sonst alles auseinandergerissen. - Ich konnte dazumal auf den Einwand nur antworten: Eine ländliche Familie ist auch eine Einheit. Aber wenn man behauptet, daß der Staat auch wirtschaften muß und die Schulen verwalten muß, so könnte man auch von einem ländlichen Haushalt, der auch mit Herr und Frau und Magd und Kuh eine Einheit ist, behaupten, weil das Ganze eine Einheit ist, müßten alle Milch geben, nicht nur die Kuh. - Die Einheit würde ja gerade dadurch entstehen, daß jeder an seinem Platze das Richtige bewirkt. Die Einheit entsteht gerade dadurch, daß die drei Glieder entstehen. Man soll nur nicht aus einem halben oder einem viertel Verständnis heraus gleich über eine Sache herfallen, die hergeholt ist aus richtiger Beobachtung derjenigen Dinge, die im gegenwärtigen sozialen Leben nach Umgestaltung drängen.

Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit - das sind die drei großen Ideale, die herübertönen aus dem 18. Jahrhundert. Welches menschliche Herz würde nicht Tiefstes empfunden haben bei den drei Idealen Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Dennoch, es hat immer wieder, und zwar durchaus gescheite Leute im Laufe des 19. Jahrhunderts gegeben, welche einen Widerspruch konstruierten zwischen

#SE297a-038

Freiheit und Gleichheit: Wie könnte man frei sein, wenn doch wiederum alle Menschen ihre Fähigkeiten in gleichem Maße entwickeln müßten und wie das auch wiederum nicht stimme mit der Brüderlichkeit? - Es ist viel Gescheites, viel Bündiges gesagt worden für das Widersprechende dieser drei Ideale. Dennoch, wir fühlen sie und fühlen ihre Berechtigung. Was liegt da eigentlich vor?

Nun, die Menschen haben aus intensiven Untergründen der Seele heraus die drei Ideale, Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit geformt, die wahrhaftig so berechtigt sind, wie nur irgend etwas Geschichtliches und Menschliches berechtigt sein kann. Aber die Menschen blieben zunächst unter der Suggestion des Einheitsstaates. Im Einheitsstaat widersprechen allerdings diese drei Ideale einander, und dennoch, sie müssen verwirklicht werden. Ihre Verwirklichung wird den dreigegliederten sozialen Organismus bedeuten. Sieht man ein, daß man es da mit etwas zu tun hat, das gleich morgen begonnen werden kann, das aus der Praxis heraus gedacht und geformt ist, das nicht im entferntesten einen utopischen Charakter hat wie die meisten sozialen Ideen, das durchaus praktisch ist, sieht man ein, wie der Einheitsstaat heute aus sich selbst heraus die Notwendigkeit erzeugt, sich in drei Glieder zu teilen: dann wird man auch die historische und menschliche Bedeutung der drei großen Ideale, die seit dem 18. Jahrhundert herzbewegend, geisterleuchtend in die Menschheit her-übertönen, begreifen. Dann wird man sich sagen: Der dreigliedrige soziale Organismus, er festigt erst diese drei Ideale, er gibt diesen drei Idealen erst die Möglichkeit des Lebens. Nämlich - lassen Sie mich da zum Schlusse wie eine empfindungsgemäße Zusammenfassung desjenigen, was ich heute über die praktische Ausgestaltung anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft sagen wollte, aussprechen - es muß in die Menschheit der dreigliedrige soziale Organismus kommen: Das Geistesleben für sich verwaltet, das Wirtschaftsleben für sich verwaltet, und in der Mitte das staatlich-juristisch-politische Gebiet für sich verwaltet. Dann wird sich im echten, wahren Sinne in der Menschheit verwirklichen können: Freiheit im Geistesleben, Gleichheit im demokratischen Staatsleben, Brüderlichkeit im assoziativ gestalteten Wirtschaftsleben.

Fragenbeantwortung

#TX

Frage: Wie ist der Unterschied auf geisteswissenschaftlichem Gebiet zu machen zwischen dem menschlichen und dem tierischen Blut? Im menschlichen Blut drückt sich das Ich aus; im tierischen nicht?

Rudolf Steiner: Ja, die materialistische Denkungsweise, die sich ja seit der Mitte des 15. Jahrhunderts vorbereitet hat, die aber besonders groß geworden ist im 19. Jahrhundert und sich bis ins 20. herein entwickelt hat, sie hat allmählich den Sinn dafür ersterben lassen, daß ja der äußere Ausdruck [einer Sache] nicht für das innere Gefüge und für den ganzen Zusammenhang [, in dem sie steht,] maßgebend ist. Ich muß da einiges heranziehen von dem, was ich heute natürlich nicht [ausführlich] erklären kann, Sie finden es in der [geisteswissenschaftlichen] Literatur, aber auf die Frage muß ich schon einiges sagen.

Wir haben ja am Menschen zu unterscheiden zunächst den äußeren physischen Leib, den man mit Augen sehen kann, der auch zum Beispiel in der gewöhnlichen Wissenschaft durch Anatomie und Physiologie betrachtet wird. Wir unterscheiden dann den Äther-oder Lebensleib, den wir gewahr werden, wenn wir so etwas beobachten wie das Herauslösen des Denkens beim Zahnwechsel; da lernen wir das Leben des Ätherleibes kennen. Wir dürfen das dann nicht verwechseln mit der alten, hypothetischen Lebenskraft, damit hat er nichts zu tun. Es ist dies das Ergebnis von unmittelbarem Anschauen. Dann lernen wir erkennen, was vom Seelischen aus diesen Ätherleib beherrscht, was man den Seelenorganismus nennen kann, und das eigentliche Ich.

Diese vier Glieder drücken sich aber wiederum im Physischen aus. Zum Beispiel der ätherische Leib hat eine besondere Wirkung auf das Drüsensystem, das Ich eine besondere Wirkung im Blut-system beim Menschen. Nun kann man solch eine Frage aufwerfen wie die hier gestellte, aber man muß sich zuerst etwas aneignen, was ich durch folgenden Vergleich klarmachen möchte. Denken Sie einmal, jemand würde sagen: ein Messer ist eben ein Messer, man braucht es zum Schneiden von Fleisch. - So kann man nicht sagen.

#SE297a-040

Ebensowenig kann man sagen: Der Mensch hat rotes warmes Blut, die Tiere haben rotes warmes Blut - der Ausdruck für das Ich. - Nehmen Sie an, es findet jemand ein Rasiermesser und er schneidet Fleisch damit, weil es eben ein Messer ist. Es handelt sich nicht darum, wie etwas äußerlich materiell gestaltet ist, sondern wie es sich in einen ganzen Zusammenhang hineinstellt. Bei dem Tiere ist das rote warme Blut der Ausdruck für den Seelenorganismus, beim Menschen ist dasselbe rote Blut der Ausdruck für das Ich, gerade wie das Rasiermesser ein Messer ist zum Rasieren und das Messer auf dem Tisch ein Messer ist zum Schneiden von Fleisch. Man soll nicht fragen: Was ist das Blut als Blut? - Es kann in einem Zusammenhang der Ausdruck für dieses, in einem anderen Zusammenhang für etwas anderes sein.

Frage: Ist es auch in anderen Ländern möglich, Schulen wie die Waldorfschule zu errichten?

Rudolf Steiner: Ob man in anderen Ländern solche Schulen gründen kann, hängt von den Gesetzen des betreffenden Landes ab. Ich habe mich schon sachgemäß auch bezüglich der Waldorfschule ausgedrückt. Ich sagte: Bevor die neue demokratische, republikanische Schulverfassung gekommen ist, war es möglich, die Waldorfschule zu gründen. Die Entwicklung der letzten Zeit geht ja so vor sich, daß wir eine Freiheit nach der anderen allmählich einbüßen. Und wurden wir in Mitteleuropa beim Leninismus anlangen, dann wurden auch die Mitteleuropäer kennenlernen, was das Grab der menschlichen Freiheit bedeutet. Aber es hängt eben überall von den betreffenden Gesetzen ab, ob man solche Schulen wie die Waldorfschule begründen kann. Es richtet sich also durchaus im konkreten Sinn nach den einzelnen Ländergesetzen. Man kann ja versuchen, soweit zu gehen als eben möglich. Ich wurde zum Beispiel jüngst aufgefordert, Lehrer zu bestellen für eine Art anfänglicher Schule an einem anderen Ort, und ich sagte, wir müssen natürlich einmal die Probe machen. Ich bestellte zwei sehr tüchtige Lehrkräfte zunächst für die erste Klasse, die aber kein Examen gemacht haben, damit man sehen kann, ob die Leute solche Lehrkräfte durchsetzen

#SE297a-041

können. Es ist ja in der Waldorfschule durchaus nicht ausgeschlossen, daß auch Lehrer angestellt werden, die das Examen nicht gemacht haben. Als ich zum Beispiel neulich von einer Lehrkraft gefragt wurde, ob es ginge, sie anzustellen, trotzdem sie noch kein Examen gemacht habe, aber im Examen steht, sagte ich: Das macht nichts; Sie werden auch einmal das Examen haben.

Nun, nicht wahr, es handelt sich darum, daß man wirklich in großem Maßstab auf eine wirkliche Befreiung des Geistesbeziehungsweise des Schullebens hinarbeitet. Dazu ist so etwas notwendig wie eine Art Welterschulverein. Es muß möglich werden, daß gar nicht mehr die Frage aufzuweifen ist, ob denn in den verschiedensten Ländern Schulen wie die Waldorfschule errichtet werden können, sondern es muß eben durch die Kraft der Überzeugung einer genügend großen Anzahl von Menschen diese Möglichkeit überall geschaffen werden. Es ging uns auch auf anderen Gebieten durchaus so, wie es heute auch anfängt auf dem Gebiet des Schulwesens. Mit der Schulmedizin sind manche Menschen nicht einverstanden, daher wenden sie sich an diejenigen, die über diese Schulmedizin -jetzt nicht auf kurpfuscherische Weise, sondern durchaus sachgemäß - hinauskommen wollen. Ich habe sogar einen Minister eines mitteleuropäischen Staates kennengelernt, der in seinem Parlament mit aller Gewalt das Monopol der Schulmedizin posaunte, der dann aber selber kam und Hilfe haben wollte auf einem anderen Wege. Das ist das Streben, auf der einen Seite dasjenige, was eigentlich die Empfindung überwinden will, doch zu belassen und das andere [aber doch] durch alle möglichen Hintertüren zu erreichen. Darüber müssen wir hinauskommen. Wir müssen nicht Winkelschulen errichten wollen, sondern wir müssen überall die Möglichkeit schaffen, eine freie Schule in dem heute geschilderten Sinne zu errichten. Bringen wir nicht diesen Mut auf, dann werden sich diejenigen, die diese Dinge verstehen, auch nicht dazu hergeben, Winkelschulen errichten zu lassen oder Lehrer dafür zu bestellen. Eine große Bewegung müßte entstehen, bei der eigentlich jeder Mensch, der nachdenkt über die Aufgaben der Zeit, Mitglied werden müßte, damit durch die Macht eines solchen Weltbundes dasjenige herbeigeführt

#SE297a-042

würde, was solche Schulen überall zur Entstehung führen könnte.

Aber da wird ja vor allen Dingen bei einem solchen Weltanschauungsverein - gestatten Sie schon einmal, daß ich das nur so wie am Rande, in Parenthese vorbringe - schon das eintreten müssen, daß ein gewisser Idealismus in der Menschheit dahinschwindet, ich meine nämlich den, der da sagt: Ach, die geistigen Sachen, die Anthroposophie, das ist ja so hoch, da darf das Materielle nicht heran; das würde die Anthroposophie verunreinigen, wenn das Materielle an sie herankäme. - Dieser Idealismus, der so idealistisch ist, daß er das Geistige mit allen möglichen Phrasen belegt und in den Himmel hebt, in ein Wolkenkuckucksheim und fest die Hand auf die Börse legt, geht nicht mit der Begründung von Weltanschauungsverein oder dergleichen zusammen. Da muß man schon einen solchen Idealismus aufbringen, dem die Börse nicht zu gut ist, um für die Ideale der Menschheit auch etwas zu tun. Anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft muß durchaus bis ins praktische Leben hinein denken, das heißt nicht bloß in die Wolken, sondern bis in die Börse. Da gibt es ja auch Winkel und Ecken, die eben dem praktischen Leben durchaus angehören. - Das nur zur Charakteristik dessen, was eine rechte Weltanschauung ist.

Frage: Gibt es Gegensätze zwischen der anthroposophischen Geisteswissenschaft und dem evangelischen Christentum?

Rudolf Steiner: Diese Gegensätze braucht man nicht zu konstruieren. Zweierlei muß man unterscheiden: Das Mysterium von Golgatha ist eine Tatsache: daß eine geistige Wesenheit aus überirdischen Welten heruntergekommen ist zur Erde, sich mit dem Menschen Jesus von Nazareth verbunden hat. Diese geistige Tatsache, die unserer Erdenentwicklung erst ihren Sinn gibt, die wird nun von jedem Zeitalter in der verschiedensten Art begriffen werden. Unser Zeitalter braucht ein neues Begreifen dieser Tatsache. Wir können diese Tatsache am besten begreifen, wenn wir überhaupt wiederum geistige Tatsachen verstehen lernen. Derjenige denkt gering vom Christentum, der glaubt, daß durch irgendeine Entdeckung, sei es

#SE297a-043

auf physischem oder geistigem Gebiet, das Christentum irgendwie erschüttert werden sollte. Wenn die offiziellen Vertreter des Christentums oder vielmehr der traditionellen Bekenntnisse sich heute so feindlich gegen Anthroposophie wenden, so spricht das nur gegen diese offiziellen Vertreter, die nicht eigentlich das wahre Christentum im Sinn haben, sondern die Herrschaft ihrer entsprechenden Kirche. Wahres Christentum hat durchaus - aber übersinnlich, in übersinnlicher Erkenntnis - anthroposophische Geisteswissenschaft schon auch erfaßt. Darüber können Sie in meinem Buch «Das Christentum als mystische Tatsache» und in anderen Schriften Entsprechendes nachlesen.

Frage: Hat in der Dreigliederung des sozialen Organismus das Geistesleben eine Art Oberherrschaft gegenüber den anderen beiden Gebieten?

Rudolf Steiner: Sie können in meinem Buch über «Die Kernpunkte der Sozialen Frage» sehen, wie das Kapital verwendet wird im dreigliedrigen sozialen Organismus. Es kommt in eine Art Zirkulation

- wie das Blut im menschlichen Organismus - und bleibt bei demjenigen, der am besten zur Verwaltung befähigt ist und es dadurch auch im Sinne der Allgemeinheit verwaltet. Dazu muß aber fortwährend das Geistesleben zusammenwirken mit den anderen Gliedern. Das ist das Eigentümliche bei einer solchen naturgemäßen Gliederung des sozialen Organismus wie des menschlichen Organismus. Der menschliche Organismus - es ist das für mich das Resultat einer dreißigjährigen Forschung - ist von Natur aus dreigliedrig. Erstens gibt es den Nerven-Sinnesorganismus, der vorzugsweise im Kopf lokalisiert ist; zweitens das rhythmische System, das als Atmung und Blutzirkulation in der Brust lokalisiert ist; und drittens das Stoffwechselsystem, das mit den Gliedmaßen zusammenhängt. Aber diese drei Glieder wirken so zusammen, daß ja in einem gewissen Sinn der Kopf führend ist, aber doch auch im anderen Sinne die beiden anderen Glieder. Man kann also nicht sagen, daß etwas die Oberherrschaft habe, sondern gerade durch die Gestaltung der drei Glieder nach ihrer Wesenheit wird eine harmonische Ganzheit im sozialen Organismus entstehen.

#SE297a-044

Frage: Sollen die Kinder von sieben bis vierzehn Jahren an das glauben, was der Lehrer sagt, oder werden sie in Freiheit unterrichtet?

Rudolf Steiner: Die Natur des Menschen fordert das, was ich im Vortrag ausgesprochen habe: eine gewisse selbstverständliche Autorität. Diese Forderung einer selbstverständlichen Autorität beruht wiederum auf einer gewissen Entwicklung des gesamten menschlichen Lebens. Es kann gewiß niemand mehr Gefühl entwickeln für das soziale Herrschen der menschlichen Freiheit als ich, der ich meine «Philosophie der Freiheit» 1892 geschrieben habe, die die Grundlagen eines freiheitlichen, sozialen Menschenlebens geben soll. Aber dennoch, soll sich der Mensch in richtiger Weise frei ins Leben hineinstellen, da muß er zwischen dem siebenten und fünfzehnten Jahr Autoritätsgefühl in sich entwickeln. Lernt man nicht den anderen Menschen durch diese selbstverständliche Autorität erkennen, so ist das spätere Fördern der Freiheit etwas, was gerade ins Unmögliche des Lebens hineinführt, nicht zur wahren Freiheit. Geredeso, wie der Mensch nur zu einer richtigen Brüderlichkeit kommt, wenn er in entsprechender Weise erzogen wird, indem er in seiner Nachahmung in den Kinderjahren in der richtigen Weise geführt wird bis zum siebenten Jahr, geredeso ist das Autoritätsgefühl notwendig, wenn der Mensch frei werden soll. Alles das, was heute gesagt wird - Schulgemeinden in republikanischer Form zu regieren -, wird nur aus Parteirücksichten geltend gemacht. Das würde die menschliche Natur zerstören. Ich sage das aus gründlicher Erkenntnis des Menschenwesens. Solche Forderung nach einer gesunden autoritativen Art des Unterrichtens zwischen dem siebenten und fünfzehnten Jahr muß ausgesprochen werden. Da kommt nur Sachlichkeit in Betracht. Da sollen nicht Zeitphrasen das Entscheidende werden. Gerade derjenige, der auf dem Boden der Freiheit steht, der wird für die Erziehung in diesem Lebensalter zwischen dem siebenten und fünfzehnten Jahr die Forderung nach autoritativer Erziehung aufstellen müssen.

ERZIEHUNGS-, UNTERRICHTS- UND PRAKTISCHE

LEBENSFRAGEN VOM GESICHTSPUNKTE

ANTHROPOSOPHISCHER GEISTESWISSENSCHAFT

Amsterdam, 28. Februar 1921

#TX

In meinem ersten Vortrag, den ich hier in Amsterdam am 19. des Monats gehalten habe, versuchte ich auseinanderzusetzen, wie sich in die gegenwärtige Zivilisation der Menschheit anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft hineinstellen will. Diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, die heute ja schon auch eine künstlerisch ausgeführte äußere Pflegestätte in der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, dem Goetheanum in Dornach bei Basel in der Schweiz hat, will zu den gewaltigen, den großen Ergebnissen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, die sie voll anerkennt, ihrerseits durch exakte geisteswissenschaftliche Methoden übersinnliche Erkenntnisse hinzufügen. Und ich erlaube mir in meinem letzten Vortrag am 19. Februar hier darauf aufmerksam zu machen, daß ja in der Gegenwart zahlreiche Seelen sich sehnen nach einer Erkenntnis, die ebenso sicher begründet ist wie es die heute als wissenschaftlich geltenden Erkenntnisse sind, aber eben einer Erkenntnis, welche sich über Gebiete der Welt erstreckt, mit denen das Ewige in der Menschenseele zusammenhängt.

Ich machte darauf aufmerksam, daß diese übersinnlichen Erkenntnisse nur dadurch erreicht werden können, daß der Mensch gewisse, in seiner Seele veranlagte Fähigkeiten zur Entwicklung bringt. Von diesen Fähigkeiten will man heute in weiten Kreisen unserer gebildeten Menschheit allerdings noch nichts wissen. Aber gerade darauf, daß man von diesen Fähigkeiten nichts wissen will, beruht ja das für jeden bemerkbare Katastrophale unserer Zeit.

Ausgehen muß man zunächst - will man überhaupt an das herankommen, was hier als Geisteswissenschaft gemeint ist - von dem, was ich in meinem Vortrag vom 19. Februar «intellektuelle Bescheidenheit» genannt habe. Diese intellektuelle Bescheidenheit wird gerade in demjenigen Zeitalter als eine Paradoxie aufgefaßt werden,

#SE297a-046

das sich auf seine Intellektualität ganz besonders viel einbildet. Aber wer in die übersinnlichen Welten - denen doch die menschliche Seele mit ihrer eigentlichen Wesenheit angehört - eindringen will, der braucht diesen Ausgangspunkt der intellektuellen Bescheidenheit. Und ich möchte das Gleichnis, wodurch ich schon neulich hingewiesen habe auf diese intellektuelle Bescheidenheit, noch einmal wiederholen, da ich ja voraussetzen muß, daß durch den Wechsel des Vortragssaales eine große Reihe des heute hier versammelten Publikums bei meinem ersten Vortrag nicht anwesend war.

Wenn wir ein fünfjähriges Kind vor uns haben und wir geben ihm einen Band Shakespeare in die Hand, so wird es mit diesem Band spielen, es wird ihn vielleicht zerreißen, jedenfalls aber nicht das tun, was dem Band Shakespeare angemessen ist. Wenn das Kind aber weitere zehn oder fünfzehn Jahre absolviert hat, dann werden sich diejenigen Fähigkeiten, die vorher in der Seele des Kindes veranlagt waren, durch die Erziehung, durch den Unterricht herausgearbeitet haben; es wird nun den Band Shakespeare lesen. Das Kind ist zu einer höheren Stufe des Menschendaseins aufgestiegen, ist seelisch nach fünfzehn bis zwanzig Jahren ein anderes Wesen geworden.

Man muß, wenn man wirklich in die übersinnliche Welt eindringen will, in der Lage sein, sich zu sagen: Vielleicht ist man als erwachsener Mensch gegenüber der Natur mit ihren Geheimnissen, mit ihren tieferen Gesetzmäßigkeiten in derselben Lage wie das fünfjährige Kind gegenüber dem Band Shakespeare, und vielleicht ruhen im Innern der Seele Kräfte, die man erst herausholen muß. Wenn man ernsthaft mit dieser intellektuellen Bescheidenheit als erwachsener Mensch an die in der Seele schlummernden Kräfte und Fähigkeiten herangeht, dann gelangt man dazu, höhere Erkenntnisse, als es die gewöhnlichen des Tages und der gewöhnlichen Wissenschaft sind, in sich auszubilden.

Zunächst muß das Vermögen in der Menschenseele ausgebildet werden, welches man im gewöhnlichen Leben als Erinnerungsvermögen kennt. Durch dieses Erinnerungsvermögen bringen wir Zusammenhang in unser Leben hinein. Durch dieses Erinnerungsvermögen

#SE297a-047

zaubert sich vor unsere Seele in Bildern herauf, was wir bis zu einem sehr frühen Jahre der Kindheit erlebt haben. Dieses Erinnerungsvermögen macht dasjenige dauernd, was sonst als Vorstellung vorüberhuschen würde. Wenn wir uns nur der Außenwelt hingeben könnten, wenn wir uns nur Vorstellungen von den vorüberhuschenden Begebenheiten und Erlebnissen hingeben würden, wäre unser ganzes Seelenleben ja ein anderes. - Wenn man nun das, was in der Erinnerung allerdings als dauernde Vorstellungen vorhanden ist, weiter ausbildet, dann gelangt man zu einem ganz anderen Erkenntnisvermögen. Und man kann das durch Methoden ausbilden, die ich in meinem Buch «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», in meiner «Geheimwissenschaft» und in anderen meiner Schriften geschildert habe. Man kann das durch gewisse Vorgänge der Meditation und Konzentration ausbilden, durch ein hingebungsvolles Ruhen auf gewissen, leicht überschaubaren Vorstellungen, die nicht Reminiszenzen sein dürfen, die nicht auf irgendeiner Autosuggestion beruhen dürfen; deshalb müssen sie leicht überschaubar sein.

Auf solchen Vorstellungen muß man mit dem ganzen Gefüge seiner Seele ruhen. Und diese Studien, die der wirkliche Geistesforscher bezüglich der Erkenntnisse der übersinnlichen Welten zu machen hat, sind nicht leichter als die Studien, die man in der Klinik, im physikalischen, im chemischen Laboratorium oder auf der Sternwarte macht, und sie dauern keineswegs eine kürzere Zeit. Dieses Meditieren, dieses Konzentrieren mit der ganzen Seelenkraft auf gewisse Vorstellungen, die man dauernd macht und auf denen man ruht, das muß jahrelang fortgesetzt werden. In der Seele tief unten ruhende Erkenntniskräfte, von denen der Mensch sonst keine Ahnung hat, sie müssen heraufgeholt werden. Werden sie heraufgeholt, dann gelangt man dazu, das, was uns ebenso umgibt, wie uns die physisch-sinnliche Welt umgibt, durch diese höheren Erkenntniskräfte wahrzunehmen. Zuerst nimmt man sein eigenes Erleben wahr, aber nicht so als den unbestimmten Strom, der bis nahe zu unserer Geburt hingeht, wo die Erinnerungsfragmente herauf-tauchen, sondern man nimmt zunächst wie ein einheitliches, auf

#SE297a-048

einmal vorhandenes Lebenspanorama den ganzen Überblick dessen wahr, was man in diesem Leben seit seiner Geburt durchlebt hat. -Und lernt man dieses kennen, dann erfährt man, was es heißt, in seiner Seele außerhalb des Leibes zu leben. Gewöhnlich behauptet der Materialismus - und man findet es ja zunächst berechtigt -, daß alles gewöhnliche Vorstellen, alles gewöhnliche Erinnern, alles gewöhnliche Empfinden und Wollen an den physischen Leib gebunden sei. Aber im gewöhnlichen Leben wird ja dieses Empfinden, wird dieses Wollen, wird dieses Vorstellen unterbrochen. Jeden Tag wird durch den Schlaf dasjenige unterbrochen, was das gewöhnliche, an den Leib gebundene Seelenleben ist. Man empfindet nur nicht jene bedeutsame Ratselfrage tief genug, welche mit Einschlafen, dem Schlafen und dem Wiederaufwachen verbunden ist. Der Mensch muß ja vorhanden sein im Schlafe, sonst müßte er beim Aufwachen jedesmal wieder neu erstehen. Aber man lernt erst erkennen, in welcher Form der Mensch schlafend vorhanden ist, wenn man jene Übungen absolviert, von denen ich jetzt einige Andeutungen gemacht habe.

Wenn man tatsächlich in die Lage kommt, seelisch so vorzustellen, daß man sich nicht der äußeren Augen bedient, nicht anderer Sinne bedient, auch nicht des gewöhnlichen, an das Gehirn gebundenen Verstandes bedient, sondern nur des rein Geistig-Seelischen

- und dazu gelangt man, wenn man das Erinnerungsvermögen ausbildet in der Weise, wie ich das geschildert habe -, so kommt man dazu, zu wissen, daß der Mensch vom Einschlafen bis zum Aufwachen allerdings als geistig-seelische Wesenheit außerhalb seines Leibes vorhanden ist und daß nur die Begierde, wiederum zu seinem Leibe zurückzukehren, sich dann geltend macht. Und diese Begierde, die verdunkelt das Bewußtsein.

Wer sein Erinnerungsvermögen so entwickelt, wie ich es geschildert habe, der wird imstande sein, sich ganz genau wie der Schlafende zu verhalten - also nicht mit den Sinnen wahrzunehmen, nicht mit dem Verstande die Sinneswahrnehmungen zu kombinieren -, nur ist er vollbewußt. Er kennt das Geistig-Seelische unabhängig vom Leibe. Dadurch gelangt er auch dazu, dieses Geistig-Seelische

#SE297a-049

vor der Geburt oder Empfängnis und nach dem Tode in seiner wahren Wesenheit und im Zusammenhang mit der übrigen übersinnlichen Welt zu erkennen.

Und wenn er dann dazu noch eine zweite, auch im gewöhnlichen Leben vorhandene Seelenkraft weiter ausbildet, nämlich die Kraft der Liebe, wenn er die Kraft der Liebe zu einer Erkenntniskraft macht, dann lernt der Mensch die Bilder, die er sonst wie ein über-sinnliches Panorama erlebt, auch in ihrer unmittelbaren Realität kennen. Bildet man in der Art, wie ich es auch schon geschildert habe, die Liebefähigkeit aus, dann wird die übersinnliche Erkenntnis eine bis zu einem gewissen Grade vollkommene. Und was wir dann dadurch

erlangen, das ist nicht bloß eine seelische Befriedigung, das ist nicht bloß etwas, was unser theoretisches Bedürfnis befriedigt, sondern das ist im wesentlichen auch praktisches Lebensresultat. Daher war es so, daß alles, was von Dornach ausging, von Anfang an ins praktische Leben eingreifen wollte. Und manches ist uns gerade für die Lebenspraxis bereits gelungen.

Heute möchte ich auf etwas aufmerksam machen, was im eminentesten Sinne ein Glied einer Lebenspraxis ist, die alle Menschen interessieren muß. Ich möchte auf die Art und Weise aufmerksam machen, wie die hier gemeinte anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft die Erziehungs- und Unterrichtskunst befruchten kann.

Was erlangt man denn eigentlich durch eine solche Geisteswissenschaft, wie ich sie nun ganz skizzenhaft in ihren Methoden dargestellt habe? Man erlangt vor allen Dingen eine wirkliche Menschenerkenntnis. Ohne daß man in das Übersinnliche hineinschauen kann, ist es ja unmöglich, Menschenerkenntnis zu haben. Der Mensch ist ja nicht nur die äußere physische Organisation, über die uns so großartige, gewaltige, nicht genug zu würdigende Aufschlüsse die äußere naturwissenschaftliche Weltanschauung gibt. Der Mensch ist auch Seele und Geist. Der Mensch birgt in sich den ewigen Wesenskern, der durch Geburten und Tode geht, der ein Bewußtsein nach dem Tode hat, weil er dann nicht die Begierde nach dem Leibe hat, welcher beim

#SE297a-050

Schlafe im Bette liegt und wonach er während des Schlafes Begierde hat, die ihm eben sein Bewußtsein im gewöhnlichen Schlafe auslöscht.

Wenn dieser gewöhnliche physische Leib im Tod abgelegt ist, dann erhält der Mensch ein um so helleres Bewußtsein, weil er dann nicht durch irgendeine Begierde nach einem Leib das Bewußtsein ausgelöscht hat. Durch alles das und noch durch vieles, das ich jetzt nicht schildern möchte, das Sie aber in meinen Schriften nachlesen können, erlangt der Mensch dasjenige, was wirkliche Menschenerkenntnis ist. Und nur aus wirklicher Menschenerkenntnis heraus kann wahre Unterrichtskunst und wahre Erziehungskunst entstehen.

Wir haben versucht, gerade dieses Gebiet des praktischen Lebens in der von Emil Molt in Stuttgart begründeten Waldorfschule zu behandeln, die von mir geleitet wird und deren Pädagogik und Didaktik ganz und gar aus anthroposophisch orientierter Geisteswissenschaft heraus fließt. Erstens ist schon die Gesinnung der Lehrerschaft eine solche, daß mit jeder Unterrichtsstunde, mit jedem neuen Morgen in die Klasse etwas hineingetragen wird, was das Erziehen und Unterrichten zu einer Art geistigem Dienst macht. Heißt es denn nicht etwas Besonderes, wenn man durch anthroposophische Geisteswissenschaft weiß: Dieses Menschenwesen, das sich uns so rätselhaft wunderbar offenbart in dem heranwachsenden Kinde, es ist aus geistigen Welten durch die Empfängnis oder Geburt herabgestiegen? Wenn das eine wirkliche Erkenntnis ist, wenn sie durch anthroposophische Geisteswissenschaft vermittelt wird, dann steht man dem werdenden Menschen, dem Kind so gegenüber, daß hier eine einem von den geistigen Welten anvertraute Aufgabe ist. Dann sieht man, wie das Ewige, das aus geistigen Welten heruntergestiegen ist, sich von Tag zu Tag, von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr aus den zuerst unbestimmten physiognomischen Zügen, den unbestimmten Bewegungen des Kindes herausarbeitet zu immer größerer Bestimmtheit. Das Geistig-Seelische sieht man arbeiten an der physischen Ausgestaltung des Menschen.

#SE297a-051

Es soll hier nicht irgendwie eine leichtfertige Kritik geübt werden an dem, was durch pädagogische Genies im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts hervorgebracht worden ist. Gewiß, es ist da mancher schöne Grundsatz gerade mit Bezug auf Pädagogik geäußert worden. Es wird zum Beispiel mit Recht betont: Ja, die Pädagogik hat doch solche Grundsätze wie «man solle nichts von außen in die Kinder hineinpflanzen; man solle alles das, was man an die Kinder heranbringen will, aus ihren eigenen Anlagen und Fähigkeiten herausholen». Ganz richtig, ein ausgezeichnete Grundsatz - aber abstrakt und theoretisch. Und so tritt uns gerade das weitaus meiste unserer Lebenspraxis in Abstraktionen, in theoretischen Programmen entgegen. Denn das, was man braucht, um so etwas auszuführen wie aus der Individualität dasjenige herauszuholen, was das Kind in sich ausbilden soll, dazu braucht man wirkliche Menschenerkenntnis. Menschenerkenntnis, die in alle Tiefen des Menschen hineingeht. Solche Menschenerkenntnis kann aber die Wissenschaft, die bisher in der modernen Zivilisation vorhanden ist, trotz ihrer großen Triumphe nicht haben.

Ich möchte Ihnen nun ganz konkret gewisse Dinge vorführen, an denen Sie sehen werden, wie diese Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, zu wirklicher Menschenerkenntnis gelangt. Man hat einen billigen Ausspruch, der immer wieder gedankenlos wiederholt wird in den Worten: Die Natur macht keine Sprünge! - Die Natur macht nämlich fortwährend Sprünge, und dieser Ausdruck beruht, wie gesagt, nur auf Gedankenlosigkeit. Denken Sie an die Pflanze:

Sie entwickelt die grünen Laubblätter, dann macht sie den Sprung zum Kelch, dann den Sprung zu den farbigen Blumenblättern, den Staubgefäßen und so weiter. Und so ist es mit allem Leben. Es ist nur eine Phrase, zu sagen, die Natur mache keine Sprünge. Und so ist es namentlich im Menschenleben. Wir haben im Menschenleben, wenn wir es unbefangenerweise durch die Impulse beobachten können, die gerade anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gibt, deutlich voneinander unterschiedene Lebensperioden. Die erste Lebensperiode geht von der Geburt bis zum Zahnwechsel so um das siebente Jahr herum. Sie endet also mit dem Jahr, in dem wir die

#SE297a-052

Kinder in die Volksschule hereinbekommen. Man kann - wenn man nur die nötige Einsicht und Unbefangenheit des Beobachtens hat, wenn man sich gewöhnt, das Leben nur auf einer höheren Stufe so zu beobachten, wie man sonst gerade in der Naturwissenschaft auf der untersten Stufe beobachtet - die großen Unterschiede zwischen der ersten und der zweiten Lebensphase des Menschen scharf charakterisieren. Die erste Lebensphase endet mit dem Zahnwechsel, die zweite mit der Geschlechtsreife. Beide Lebensperioden sind durchaus voneinander verschieden. Die erste Lebensperiode zeigt uns das Kind als ein nachahmendes Wesen. Bis in das Spiel hinein ist das Kind ein nachahmendes Wesen. Gewiß, mancher glaubt, im Spiel präge sich ein gewisses imaginatives Wesen aus. Das ist auch der Fall, aber wenn Sie das Spiel im tiefsten Wesen studieren, werden Sie überall die Nachahmungsmomente gerade im kindlichen Spiel wahrnehmen. Und in Anknüpfung an dieses Spiel möchte ich gleich bemerken, wie ungeheuer bedeutungsvoll für eine lebensvolle, wirklich ins Dasein eingreifende Erziehung und pädagogische Kunst Menschenerkenntnis, Erkenntnis des Menschen in bezug auf seine Totalität ist.

Sehen Sie, jedes Kind spielt anders. Wer einen unbefangenen Beobachtungssinn hat, kann genau unterscheiden, wie das eine Kind, wie das andere Kind spielt. Wenn auch der Unterschied kein großer ist - man muß Psychologe sein, um so etwas beobachten zu können, wenn man überhaupt Pädagoge werden will. Kann man das aber, dann muß man die verschiedenen Arten des Spielens auf eine ganz andere Lebensperiode des Menschen beziehen. In bezug auf die Menschenbeobachtung ist ja die äußere Wissenschaft so, daß sie überhaupt nur das Nächste an das Nächste reiht. Aber damit kommt man nicht weit. Das, was man beobachten kann im kindlichen Spiel, bleibt nicht in der nächsten Lebensperiode. Da ist das Kind anderen Dingen zugewendet, also in der Zeit vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife. Wenn es auch fortspielt, das eigentliche Spielalter prägt sich nicht mehr so charakteristisch aus wie früher. Das, was die Spielleidenschaften sind, tritt in die Tiefe der Seele zurück und erst in einem viel späteren Lebensalter tritt es

#SE297a-053

wieder zutage: in der zweiten Hälfte der zwanziger Jahre, wenn der Mensch sich in das praktische Leben hineinstellen soll. Der eine stellt sich mit großer Geschicklichkeit in die Aufgaben des Schicksals hinein, der andere wird ein weltenferner Träumer, und zwischen

beiden sind die mannigfaltigsten Nuancen möglich. Die Art, wie sich der Mensch in diesen Jahren in das praktische Leben hineinstellen kann, ist durchaus zu erklären, wenn man weiß, wie der Mensch mit vier, fünf, sechs, sieben Jahren gespielt hat.

Daher ist es von einer durchgreifenden Wichtigkeit, als Pädagoge, als Erzieher das kindliche Spiel zu leiten; zu beobachten, was aus dem Kind herauswill, zu lenken dasjenige, was nicht heraus soll, weil das Kind dadurch ungeschickt würde im späteren Leben. Denn man gibt dem Kind, wenn man das Spiel im zartesten Alter in der richtigen Weise leitet, etwas mit für die Lebenspraxis, wie sie sich erst in den zwanziger Jahren ausbildet. Das ganze Leben des Menschen hängt zusammen, und was wir in der Jugend in die kindliche Seele einpflanzen, das kommt erst viel später im Leben in den mannigfaltigsten Metamorphosen zutage. Nur eine totale Menschenkenntnis, wie sie anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gibt, kann tatsächlich Zusammenhänge, die so weit auseinanderliegen wie die zwanziger Jahre und das kindliche Alter, wie das Hineinfinden in die Lebenspraxis und die Spieltriebe, durchschauen; nur solche Geisteswissenschaft kann so tief hineinschauen in das Leben. Das wird Ihnen eine Vorstellung davon geben, aus welchem Umfang einer Menschenkenntnis diese anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft arbeiten will, um eine pädagogische Kunst auszubilden.

Ein nachahmendes Wesen ist das Kind, sagte ich, bis zum siebenten Jahre ungefähr. Und ich sage diese Zahl Sieben wahrhaftig nicht aus irgendeiner mystischen Neigung heraus, sondern weil tatsächlich der Zahnwechsel ein Wichtiges in der ganzen Lebensentwicklung des Kindes ist. - Das Kind lernt durch Nachahmung die besondere Artung seiner Bewegungen, auch seine Sprache; es entwickelt sogar auf diese Weise die Form seiner Gedanken. Weil der Zusammenhang zwischen der Umgebung des Kindes und dem Kind

#SE297a-054

selbst nicht nur von dem Äußerlichen abhängig ist, sondern Imponderabilien in sich birgt, müssen Eltern oder Erzieher, die in der Umgebung des Kindes leben, sich klar darüber sein, wie das Kind sich anpaßt an das, was die Erwachsenen in seiner Umgebung nicht nur äußerlich tun - nicht nur, was sie sprechen -, sondern was sie empfinden, was sie fühlen, was sie denken. Man glaubt das gewöhnlich nicht in unserem materialistischen Zeitalter, daß auch ein Unterschied besteht in bezug auf die Heranbildung des Kindes, ob wir uns edlen oder unedlen Gedanken in der Nähe des Kindes hingeben, weil man die Lebenszusammenhänge nur nach äußerlichen materiellen Entitäten sieht, und nicht, wie die Dinge innerlich durch Imponderabilien zusammenhängen. Das sieht man, wenn man das Leben wirklich seinen innerlichen Strukturen nach beobachtet.

Ich möchte an einem Beispiel erhärten, auf was es eigentlich bei solchen Dingen ankommt: Es kam einmal ein Vater zu mir, der klagte bitterlich - und ich könnte manches ähnliche Beispiel anführen -, sein fünfjähriges Knäblein habe gestohlen. Er war darüber sehr unglücklich. Ich sagte: Wir wollen einmal nachsehen, ob der fünfjährige Knabe wirklich gestohlen hat. - Ich ließ mir den Fall beschreiben. Was war eigentlich geschehen? Der Junge hatte aus der Schublade, in der die Mutter ihre Pfennige verwahrte, die sie immer brauchte für die täglichen kleinen Bedürfnisse, etwas Geld herausgenommen, Näschereien dafür gekauft; er hatte nicht einmal aus Egoismus das getan, sondern er hatte die Näschereien verteilt unter andere Kinder. Ich sagte zu dem Vater: Das Kind hat nicht gestohlen, sondern was die Mutter immer tut, das hält das Kind auch für richtig, daß es das tun dürfe, denn es ist ja in dem Alter von fünf Jahren noch durchaus ein nachahmendes Wesen. Dessen müssen wir uns bewußt sein: nicht durch Ermahnungen, durch Gebote wirken wir auf die Kinder. sondern lediglich durch das, was wir in ihrer Umgebung tun.

Und wir gelangen erst zu einem gesunden Urteil über die ganze Seelenkonfiguration des Kindes, wenn wir wissen: Mit dem Zahnwechsel wird diese Seelenkonfiguration des Kindes eine wesentlich

#SE297a-055

andere. Da tritt an die Stelle des bloßen Nachahmens das seelische Verhalten zur Umgebung als einer selbstverständlichen Autorität. Und wir haben es während der ganzen Schulzeit zu tun mit diesem Verlangen des Kindes nach der selbstverständlichen Autorität des Lehrers, des Erziehers oder dessen, der sonst das Kind umgibt. Man muß nur wissen, was es für das ganze Leben bedeutet, wenn man in diesem kindlichen Alter vom siebenten bis zum fünfzehnten Jahr mit einer wirklichen, großen inneren Scheu zu denjenigen aufgesehen hat, die als Erwachsene mit erzieherischer Autorität in der Umgebung waren, die so zu uns standen, daß uns das, was wir für wahr und falsch hielten, hervorging aus der Art und Weise, wie diese Erzieher wahr und falsch sahen; auf dasjenige, was für die Erzieher der Maßstab von wahr und falsch war. Ins Menschliche, nicht in irgend etwas Abstraktes gehen wir hinein, wenn wir Wahr und Falsch, Gut und Böse in diesem kindlichen Lebensalter unterscheiden wollen.

Sie werden nicht glauben, daß ich aus irgendeiner Vorliebe für konservative oder reaktionäre Ideen diese Notwendigkeit - daß aller Unterricht, alle Erziehung zwischen dem siebenten und fünfzehnten Jahr auch auf selbstverständliche Autorität gebaut werde - verrete, wenn ich Ihnen sage, daß ich schon 1892 eine kleine Schrift geschrieben habe, in der ich mit aller Entschiedenheit die individuelle Freiheit des Menschen als eine soziale Grundforderung hingestellt habe. Aber keiner kann ein wirklich freier Mensch werden, keiner kann in Freiheit das rechte soziale Verhältnis zu seinen Mitmenschen finden, wenn er nicht zwischen dem siebenten und fünfzehnten Jahr eine selbstverständliche Autorität neben sich anerkannt hat, und aus dieser heraus den Maßstab für Wahr und Falsch, Gut und Böse prägen lernte, um erst hinterher zu dem selbständigen Maßstab der verstandesmäßigen oder sonstigen rein innerlichen, autonomen Beurteilung zu kommen.

Und dann ist die Seele des Kindes in diesem Lebensalter noch so beschaffen, daß sie zuerst durchaus noch mit der Umgebung verwachsen ist. Erst wenn wir an das Ende dieser Lebensphase kommen, die in das zwölfte, dreizehnte Jahr fällt, da sehen wir, daß das

#SE297a-056

Kind sich deutlich von seiner Umgebung unterscheidet, daß es weiß: das Ich ist innerlich, die Natur äußerlich. Gewiß, das IchBewußtsein ist natürlich in dem allerersten Kindesalter vorhanden, aber da ist es doch mehr ein Gefühl. Man muß wissen, wenn man richtig erziehen will, daß zwischen dem neunten und dem zehnten und einem halben Jahr ungefähr ein außerordentlich wichtiger Punkt in der kindlichen Entwicklung liegt. Es ist der Punkt, wo das Kind sich innerlich so vertieft, daß es sich überall von der Natur und der sonstigen Außenwelt unterscheiden lernt. Vor diesem Zeitpunkt, der ein starker Wendepunkt im menschlichen Leben ist, sieht das Kind im Grunde seine Umgebung in Bildern, weil sie noch verwachsen ist mit dem eigenen inneren Leben, in Bildern, die oftmals symbolisch sind. Es denkt über seine Umgebung in symbolischer Weise. Nachher tritt eine andere Epoche ein. Das Kind unterscheidet sich von der Natur und der äußeren Umgebung.

Von einer ungeheuren Bedeutung ist es, daß der Erzieher diesen Lebenspunkt, der für das eine Kind etwas später, für das andere etwas früher liegt, in der richtigen Weise beurteilen kann. Denn wie der Lehrer und Erzieher sich zwischen dem neunten und zehnten Jahr in der richtigen Weise verhält - väterlich, freundlich, liebevoll das Kind über diesen Rubikon führend -, das bedeutet einen Einschlag in das menschliche Leben, der für das ganze folgende Dasein bis zum physischen Tode hin bleibend ist. Ob ein Mensch in den entscheidenden Augenblicken Lebensfrische haben kann, ob er innere Seelennöte durch das Leben trägt, das hängt in vieler Beziehung

- allerdings nicht in jeder - davon ab, wie sich der Lehrer und Erzieher zwischen dem neunten und zehnten und einem halben Jahr zu dem Kinde verhalten hat. Da handelt es sich manchmal darum, daß man im rechten Augenblick einfach das rechte Wort findet, wenn einem vielleicht ein Junge oder ein Mädchen auf dem Korridor begegnet und etwas fragt, daß man die rechte Miene macht, indem man

antwortet. Erziehungskunst ist nicht etwas, was sich abstrakt lernen oder lehren läßt - so wenig wie Malen oder Bildhauern oder irgendeine andere Kunst, sondern sie ist etwas, was auf unendlichen Einzelheiten beruht, die aus seelischem Takt hervorgehen.

#SE297a-057

Dieser seelische Takt wird aber gerade aus der anthroposophischen Geisteswissenschaft heraus gewonnen.

Nun ergibt sich auch, wie man unterscheiden muß zwischen dem, was man an das Kind heranzubringen hat vor diesem wichtigen Lebenspunkte zwischen dem neunten und zehnten und einem halben Jahr und nachher. Da muß man vor allen Dingen beachten, daß wir in unserer jetzigen, vorgerückten Zivilisation etwas haben, was äußerlich, abstrakt und zeichenhaft geworden ist. Gehen Sie zurück in alte Zivilisationen, nehmen Sie irgendwelche Bilderschriften, da wurde dasjenige fixiert, was der Sinn noch faßte. Das wurde zum Bilde gemacht, mit dem der Mensch zusammenhing, womit der Mensch durch Empfindung und Gefühl lebte. Heute ist das alles zum Zeichen geworden. Wir dürfen nicht wie etwas Fremdes das Lesen und Schreiben an das Kind heranbringen, weil es mit seiner Umgebung vor dem neunten Jahr verwachsen will; wir dürfen es nicht aus jenem Abstrakten heraus lehren, wie das heute geschieht. In der Waldorfschule beginnen wir den Unterricht durchaus künstlerisch, indem wir das Kind Formen zuerst zeichnen, sogar farbig zeichnen, malen lassen, die sich aus dem vollen Menschentum heraus ergeben. Wir lassen das Kind zunächst dies machen, und dann, wenn wir das Kind weiterführen in dieser zeichnerisch-malerischen Weise, entwickeln wir aus diesem Zeichnen die Buchstabenformen, das Schreiben. Aus dem Künstlerischen gehen wir vor, aus dem Künstlerischen holen wir zuerst das Schreiben, dann das Lesen heraus. Dadurch entsprechen wir wirklich dem, was im Kind liegt.

Nicht darum handelt es sich, daß man irgendwie abstrakt in der Pädagogik sagt, man solle nur dasjenige herausholen, was im Kind ist - man muß wissen, wie man das praktisch anfangen soll, daß man wirklich die Menschennatur trifft. Anthroposophische Geisteswissenschaft ist nirgends Theorie, sondern überall wirkliche Praxis. Das ist es, was sie befähigt, eine solche Erziehungskunst auszubilden.

Was ich erwähnt habe über die Autorität, das kann uns noch mit etwas anderem bekanntmachen, was Ihnen vielleicht paradox

#SE297a-058

erscheinen wird. Man gibt im heutigen materialistischen Zeitalter außerordentlich viel auf den sogenannten Anschauungsunterricht. Demjenigen, der die wahre Natur des Kindes versteht, ist es etwas Schreckliches, wenn er die abstrakten Rechenmaschinen und alles das, womit das Kind heute oftmals traktiert wird, sieht. Man verlangt heute von dem Kinde, daß es alles gleich verstehe. Man will den Unterricht so einrichten, daß nichts über das gewöhnliche achtoder neunjährige Verständnis hinausgeht. Es scheint außerordentlich wissenschaftlich zu sein. - Glauben Sie nur, meine sehr verehrten Anwesenden, auch ein anthroposophisch durchgebildeter Mensch kann das Begreifliche eines solchen Grundsatzes einsehen, geradeso gut wie diejenigen, die solche Grundsätze heute verteidigen als etwas, was selbstverständlich sein soll. Dasjenige, was aber selbstverständlich ist, das ist, daß das Kind vor allen Dingen zwischen dem siebenten und vierzehnten Lebensjahr in gesunder Weise das Gedächtnis und das Autoritätsgefühl in der Weise ausgebildet bekommen muß, wie ich es eben geschildert habe.

Wer nur immer Anschaulichkeit und Anschaulichkeit haben will, die angepaßt ist dem Verständnis des Kindes, der weiß folgendes nicht: Der weiß nicht, was es für das ganze Leben bedeutet, wenn man, sagen wir im achten oder neunten Jahr oder im zehnten bis fünfzehnten Jahr etwas auf die Autorität des Lehrers hin aufgenommen hat; weil es die verehrte autoritative Persönlichkeit einem sagt, hält man es für wahr. Es liegt noch über dem Horizont, man nimmt es aber in die Seele auf. Vielleicht erst im fünfunddreißigsten, vierzigsten Jahr holt man es wieder hervor. Was man gedächtnismäßig schon gehabt hat, durch die reifer gewordene Kraft versteht man es jetzt. Dieses Bewußtsein des Reifergewordenseins, dieses Bewußtsein, etwas heraufholen zu können, das erfrischt und erquickt die seelische Kraft in einer Weise, wie man es im gewöhnlichen Leben nicht würdigt, während es die Seele verodet, wenn man alles zuschneiden will auf das Verständnis des Kindes im achten, neunten, zwölften Jahr. - Das ist etwas, was man heute sagen muß, weil die Menschen aus ihrer materialistischen Gescheitheit heraus überhaupt gar nicht mehr in der Lage sind, das

#SE297a-059

Naturgemäße, das Richtige, Wesentliche auf solchem Gebiete zu sehen.

Und aus den Untergründen der menschlichen Natur, aus dem, was sich bilden, was sich von Woche zu Woche, von Jahr zu Jahr entwickeln will, wird der Lehrplan einer solchen Schule gewonnen, wie es die Waldorfschule ist. Dieser Lehrplan ergibt sich ganz aus der Erkenntnis der Wesenheit des Menschen. Er ist kein abstrakter Lehrplan, sondern er ist etwas, was der Pädagogik dieser Schule zugrunde liegt wie das Malenkönnen dem Maler, das Bildhauen demjenigen, der als Plastiker tätig sein will.

Sehen Sie, hier habe ich Ihnen aus dem Erziehungs- und Unterrichtsgebiet geschildert, wie anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft in die Lebenspraxis eingeht. Aber überlegen Sie sich einmal, wie das Geistesleben beschaffen sein muß, wenn solche Erziehungs- und Unterrichtspraxis wirklich Platz greifen soll! - Wir sind heute gewöhnt, dieses Geistesleben nur als einen Anhang des Staates, als einen Anhang vielleicht des Wirtschaftslebens zu sehen. Wir sind heute gewöhnt, den wichtigsten Teil des Geisteslebens, eben gerade das Unterrichts- und Erziehungswesen, von Staats wegen uns vorschreiben zu lassen. Was anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft nun aus einer wirklich eindringen-den Erkenntnis der Unterrichts- und Erziehungsmethoden, die von wahrer Menschenerkenntnis ausgehen, für die moderne Zivilisation geltend machen muß, das ist, daß das Geistesleben, das Unterrichts- und Erziehungswesen in seine eigene freie Verwaltung gestellt werden muß. Ich möchte mich ganz konkret aussprechen: Nicht nur Lehren und Erziehen sollen die Lehrer und Erzieher, sondern sie sollen auch die gesamte Verwaltung des Unterrichtens und Erziehens frei und unabhängig von Staat und Wirtschaftsleben in der Hand haben. Von der untersten Volksschule an bis hinauf zu den höchsten Lehranstalten soll jeder Lehrer und Erzieher so viel mit Unterrichten beschäftigt sein, daß ihm noch soviel Zeit übrig bleibt, um auch Verwalter des Unterrichts- und Erziehungswesens zu sein. Und nur diejenigen, die noch lebendig im Unterricht und in der Erziehung drinnenstehen, die wirklichen Lehrer und Erzieher auf irgendeinem

#SE297a-060

Gebiete, nicht die, die Staatsbeamte geworden sind und aus dem Erziehungswesen heraus sind, sollen auch die Verwalter des Erziehungswesens sein. Nichts soll hineinsprechen in das Unterrichts- und Erziehungswesen als allein das, was auch in Erkenntnis und Kunst und religiöse Weltanschauung hineinspricht. Die Menschen wollen nicht anerkennen, daß das, was für eine Epoche der geschichtlichen Entwicklung notwendig war, vielleicht auch außerordentlich gut war, nicht für jede Epoche der Geschichte gilt. Als die neuere Zeit heraufkam mit ihrem zentralistisch eingerichteten Staat, da war es eine gute, eine selbstverständliche Sache, daß den alten konfessionellen Verwaltungen die Schulen abgenommen worden sind. Das war damals eine Wohltat für die Menschheitsentwicklung. Jetzt aber sind wir an einem Punkt in der Menschheitsentwicklung angekommen, wo das ferner nicht so bleiben kann; wo das, was der Staat Gutes für das Schulwesen leisten konnte, erschöpft ist und wo das freie Geistesleben, dasjenige Geistesleben, das aus wirklichen geistigen Quellen herausschöpft, die selbständige Verwaltung des Schulwesens will.

Hier berührt sich die Schulfrage, die Erziehungsfrage, unmittelbar mit der großen sozialen Frage, mit alledem, was gerade das Wesentliche der sozialen Frage ist. Sehen Sie, bezüglich der sozialen Frage meinen viele, daß das Wesentliche auf äußeren Einrichtungen beruht, daß man nur diese äußeren Einrichtungen anzusehen hat, um die soziale Frage zu erkennen, daß man an diesen äußeren Einrichtungen zu arbeiten habe, um für die soziale Frage etwas zu tun.

- Wer das Leben wirklich kennengelernt hat, kann so nicht denken. Ich habe das proletarische Denken kennengelernt. Ich hatte dazu nicht nur in meiner eigenen Jugendzeit Gelegenheit, sondern auch dadurch, daß ich durch viele Jahre hindurch an einer Arbeiterbildungsschule als Lehrer der verschiedensten Fächer tätig war und gesehen habe, was eigentlich in den breitesten Schichten des Proletariats lebt, das sich im Grunde genommen nur durch die moderne Technik als Klasse, als Stand herausgebildet hat.

Da sind es nicht die äußeren Einrichtungen, nicht einmal die Brotfragen, aus der die eigentliche soziale Frage quillt; da ist es die

#SE297a-061

Seelenverfassung, die damit zusammenhängt, daß jene Art des Geisteslebens, die bei den führenden Schichten in den letzten drei bis vier Jahrhunderten sich ausgebildet hat, wie eine Art Religion auf die breiten Massen des Proletariats übergegangen ist. Ich habe diese Weltanschauung aus den materialistischen Grundlagen hervorgehen sehen bei ernst zu nehmenden Menschen, bei tief angelegten Seelen, die in der Bourgeoisie drinnen waren, die zu den führenden Klassen gehörten, und ich habe dabei folgendes erfahren: Solche tiefer angelegten Seelen, sie sagten sich: Man nehme die äußere naturwissenschaftliche Weltanschauung ernst; man sehe hin, wie sie zeigt, wie die Erde aus irgendwelchen Nebelzuständen durch rein natürliche Notwendigkeiten bis zu ihrem jetzigen Stadium sich entwickelt hat und wie sich die verschiedenen Lebewesen stufenweise mitentwickelt haben bis hinauf zum Menschen. Und es wird wiederum eine Zeit kommen, wo für die Erde entweder die Vereisung oder der Wärmetod eintritt - man mag es so oder so sich vorstellen

-, dann aber wird der große Kirchhof da sein. Was wird dann geworden sein aus dem, was der Mensch doch als das Edelste der Menschennatur sehen muß, was in seinem Innern aufgeht als sittliche Ideale, als religiöse Impulse, als Kunst, als Wissenschaft?

Menschen habe ich kennengelernt, die diese Frage sich ernsthaft vorlegten, während der größte Teil der modernen Menschen gedankenlos diese zwei Welten nebeneinandersetzt, die Welt der äußeren Naturnotwendigkeit und die Welt des eigentlich Menschlich-Wertvollen, der sittlichen Ideale, der religiösen Überzeugungen, der Erkenntnis, der künstlerischen Hervorbringung. Da sagen sich dann ernste Seelen: Ja, der Mensch wird dasjenige gewahr, was aus der Seele hervorquillt; das ist aber eine Illusion, das ist wie Rauch, der aus der materiellen Grundlage aufsteigt. Aber es wird einmal der große Kirchhof da sein, und verschwunden und verklungen wird sein, was wir die großen Ideale nennen. - Ich habe die Tragik und den Pessimismus kennengelernt, zu dem tief veranlagte Menschen gekommen sind. Aber ich habe es auch miterlebt, wie diese Weltanschauung dann in die proletarische Seele eingedrungen ist und wie einem da mit ungeheurer Wirkungskraft ein Wort entgegentrat, das

#SE297a-062

aber vieles bezeichnet. Versteht man es, wie es in der proletarischen Seele lebt, dann weiß man viel über die Untergründe der gegenwärtigen Zivilisation und ihre sozialen Fragen. Da lebt in den Proletarierseelen das Wort «Ideologie». Was diese Proletarierseelen als Geistesleben kennen, als Sitte, Recht, Wissenschaft, Kunst und Religion, das nennen sie einen Überbau über den Produktionsprozessen, die ihnen das geschichtlich allein Reale sind. Das ist die Erbschaft derjenigen Weltanschauung, die ich eben als tragische geschildert habe und die die Proletarierseelen, die Millionen von Seelen verödet.

Man mag heute als ein Idealist erscheinen, wenn man die eigentliche proletarische Frage in dem sucht, was das furchtbare Wort Ideologie ausdrückt. Aber diese Idealisten, sie werden recht haben. Und diejenigen, welche in großen Mengen Menschenweisheit und Lebensroutine gepachtet zu haben glauben, die werden sehen, daß über sie die Geschichte hinschreiten wird. - Diese «Ideologie» bedeutet, daß die Seelen dieser Menschenmassen verödet bleiben, keinen Zusammenhang haben mit dem lebendigen Geiste - wie ja die führenden Klassen auch nicht, die an die Proletarier diese Wissenschaft herankommen lassen.

Und da darf ich etwas sagen, was Ihnen im wesentlichen die Aufgabe und die Mission von Dornach, des Goetheanum in Dornach im heutigen Zivilisationszeitalter vor Augen stellen soll. Manche sehen heute ein: In die breiten Massen muß Aufklärung, muß Wissenschaft hineingebracht werden. Man gründet Volksbibliotheken, Volkshochschulen und alles mögliche, um die Wissenschaft, die an unseren Hochschulen ist, an unseren Mittelschulen ist, ins Volk zu bringen. Dornach kann das nicht mitmachen. Dornach will das machen, was in der Veranstaltung jenes Herbstkurses lag, den wir im Herbst 1920 veranstaltet haben und den wir in kleinerem Maßstabe, entsprechend unseren bescheidenen Verhältnissen, zu Ostern wiederholen werden. Da handelte es sich darum, daß von Geisteswissenschaft aus die einzelnen Wissenschaften befruchtet werden sollen. Dreißig Dozenten aus allen Zweigen der Wissenschaft, auch Industrielle, Kommerzielle und Künstler, trugen in diesem

#SE297a-063

Herbstkurse vor, um zu zeigen, wie alle Zweige der Wissenschaft, der Kunst und des Lebens von dieser Geisteswissenschaft befruchtet werden können. Da handelt es sich darum, daß die Wissenschaft erneuert werde. Da handelt es sich darum, daß in die Wissenschaften Geistiges hereingebracht werde, daß Geist hereingebracht werde, der nicht einer Kopfkultur entspringt, sondern der aus dem vollen Menschentum herauskommt.

Das also bezweckt das Goetheanum in Dornach, daß in die Hochschulen ein neuer Geist hereingetragen werde, dann erst wird er volkstümlich werden können. - Man will den Geist unserer Hochschule in das Volk hineintragen - kann man nicht an der modernen Zivilisation sehen, was dieser Geist genützt hat bei denjenigen, die ihn haben? Dieser Geist muß erneuert werden. Nicht muß von diesen Schulen herausgetragen werden die Volksbildung, sondern erst muß in die Schulen hineingetragen werden eine geist-gehaltene Bildung. - Das ist es, wodurch sich Dornach unterscheidet von allem anderen, was heute in dieser Richtung geschehen soll. Denn auf diesem Gebiet steht man durchaus auf dem Standpunkt, daß man sich zwar vormacht, man sei sehr frei gesinnt, daß man sich aber gerade gegenüber der landläufigen Wissenschaft einem furchtbaren Autoritätsglauben hingibt. Das sage ich wahrhaftig nicht aus Geringschätzung moderner wissenschaftlicher Denkweise, sondern aus einer jahrzehntelangen Beschäftigung mit allen Zweigen dieses Denkens. Wir haben es nötig, auf die Befreiung des Geisteslebens und damit die Befreiung des Schul- und Erziehungswesens hinzuwirken, wie einstmal der Staat in die Notwendigkeit versetzt war, Unterricht und Erziehung in sich aufzunehmen und sie den alten Konfessionen zu entreißen.

Ich weiß, was sich dagegen einwenden läßt, das freie Geistesleben als erstes Glied des dreigegliederten sozialen Organismus auszubilden. Aber wenn die Leute kommen und ihre Angst äußern, die Menschen würden dann wohl ihre Kinder nicht in diese freien Schulen schicken, so heißt das doch, die Sache falsch ansehen. Nicht darum handelt es sich, ob die Leute freiwillig ihre Kinder zur Schule schicken oder nicht, sondern darum, daß ein freies Unterrichts- und Erziehungssystem

#SE297a-064

der Menschheit heute eine Notwendigkeit ist und daß man dann dafür zu sorgen hat, daß trotzdem die Kinder in die Schulen hineingehen. Nicht ein Einwand gegen das freie Geistesleben kann dies sein, sondern es muß sich lediglich ein Nachdenken darüber ergeben, wie man trotz eines freien Geisteslebens die Kinder nachlässiger Eltern, gewissenloser Eltern in die Schule hineinbringt. Das ist das erste Glied des von der anthroposophischen Weltanschauung auch als richtige Bewegung hin zu Lösungsmöglichkeiten der sozialen Fragen aufgestellten Impulses der Dreigliederung des sozialen Organismus: das freie Geistesleben, das von den Geistig-Wirkenden allein verwaltet wird.

Man kann logisch leichtgeschürzte Begriffe finden, die allerlei beibringen, um diese notwendige Freiheit des Geisteslebens zu verteidigen, wie auch um sie anzugreifen, sie abzukanzeln. Darum handelt es sich aber nicht. Denn Anthroposophie geht überall von

der Lebenspraxis und der Lebensbeobachtung aus. Derjenige, der weiß, was der Menschheit eine wirkliche Geisteswissenschaft wieder bedeuten wird, der weiß auch, wie notwendig die Befreiung des Geisteslebens ist. Man spricht von Ideologie, weil das Geistesleben in Abstraktionen besteht, weil man keinen Begriff davon hat, daß eine Vorstellung, dasjenige, was in der Seele lebt, etwas anderes ist als das Abbild von irgend etwas, weil man nicht mehr weiß, daß die alten Religionen dem Menschen gegeben haben, daß lebendiger Geist in jedem Menschen lebt, der Mensch mit seinem Ewigen dem lebendigen Geiste angehört und nicht nur in seiner Seele wesenlose abstrakte Bilder leben. Lebendige Geisteswelt, die uns innerlich erfüllt, uns mit dem Ewigen verbindet, ist keine Ideologie. In diesem Aufkommen der Ideologie liegt dasjenige, was zu den Katastrophen unseres Zeitalters geführt hat. Aber ein Schul- und Erziehungswesen, welches wiederum lebendigen Geist in die Menschheit hineinbringen will, das muß ein so freies Schulwesen sein, wie ich es geschildert habe. Dieses freie Schulwesen erscheint mir als etwas, was im eminentesten Sinne als eine Notwendigkeit von der modernen Menschheit - sofern es diese ehrlich meint mit Menschenheil und Menschenfortschritt - aufgefaßt werden muß.

#SE297a-065

Daher betrachte ich es - ich sage das, ohne agitieren zu wollen -als unbedingt notwendig, um viele Niedergangskräfte, die in unserer modernen Zivilisation sind, durch Aufgangskräfte zu beseitigen, daß auf internationaler, breitester Grundlage etwas entstehe wie dasjenige, was ich nennen möchte einen Weltschulverein. Dieser Weltschulverein müßte alle Nationen und die weitesten Kreise von Menschen umfassen. Diese Menschen müßten sich bewußt sein, daß ein freies Geistesleben zu schaffen ist. Es nützt gar nichts, wenn die Menschen finden, daß unsere Waldorfschule in Stuttgart etwas Praktisches ist, das man für ein paar Stunden oder für ein paar Wochen ansehen muß. So etwas, was aus einem ganzen geistigen Leben hervorgeht, ansehen zu wollen, heißt so viel, wie wenn man ein Stück aus der Sixtinischen Madonna heraus schneiden würde, um eine Vorstellung von dem ganzen Bilde zu bekommen. Nicht durch Hospitieren kann man von dem Geist der Waldorfschule etwas erfahren, sondern indem man die Anthroposophie kennen lernt, die anthroposophische Geisteswissenschaft, die in jedem Lehrer lebt, in jeder Stunde lebt, in den Kindern lebt, die auch lebt in den Zeugnissen. Ich möchte nur kurz charakterisieren, wie wir in der Waldorfschule nach und nach jedes Kind, trotzdem wir auch große Klassen haben, seiner Individualität nach genau kennenlernen. Wir geben ihm nicht Zensuren mit, Zeugnisse, in denen steht «fast befriedigend», «kaum genügend» - das ist ja alles Unsinn. Man kann nicht so zensieren. Sondern wir geben den Kindern tatsächlich eine Beschreibung ihres Wesens, die ihnen einen Spiegel das ganze nächste Jahr vorhält, und einen Spruch, der aus tiefster Seele heraus gewählt war. Wir haben es auch erlebt, welchen Wert für die Waldorfschulkinder gerade diese Zeugnisse bekommen haben. Wir haben also das erlebt, was als anthroposophischer Geist in diese Waldorfschule eingezogen ist.

Aber wir wünschen nicht, daß man möglichst viele Winkelschulen nach dem Muster der Waldorfschule errichtet, sondern was wir wollen, ist, daß in weitesten Kreisen auf internationalem Gebiete die Einsicht entsteht: man muß den alten Zopf bekämpfen, der nur auf staatlicher Grundlage das Schulwesen aufbauen will. Man

#SE297a-066

muß danach streben, es zu erzwingen, daß das freie Geistesleben seine vollberechtigte freie Schule schaffen könne. Wir wollen nicht von Staates Gnaden Winkelschulen errichten, wir werden nicht unsere Hand dazu bieten, sondern was notwendig ist, das ist ein Verständnis für einen solchen Völkerbund, wie er spirituell-geistig in einem Weltschulverein liegen würde. Das würde die Menschen über das weite Erdenrund in einer großen, einer Riesenaufgabe für ein Stück zusammenführen.

Das ist dasjenige, was ich zunächst über das erste Glied des dreigliedrigen sozialen Organismus sagen will. Die anderen Glieder kann ich, weil sie ja der Lebenspraxis auf anderen Gebieten angehören, nur streifen. - Wir haben den Einheitsstaat im Laufe der letzten vier bis fünf Jahrhunderte gerade in der heutigen zivilisierten Welt herausgebildet. Er hat auf der einen Seite das Geistesleben mit dem Schul- und Erziehungswesen in sich aufgesogen; er hat auch das Wirtschaftsleben aufgesogen, wenigstens zu einem großen Teil. Und die Sozialdemokratie strebt ja danach, den ganzen Staat, den staatlichen Rahmen zu benützen, um im Grunde genommen eine Art kasernierte Wirtschaft einzurichten, wodurch jede wirtschaftliche Freiheit und jede Individualität zerstört wird, wie wir das sehen am Trotzismus, am Leninismus, gerade an dem, was da geworden ist, was da in so furchtbarer Weise im Osten Europas bis nach Asien hinein die Menschheit in Konvulsionen versetzt. -Es handelt sich darum, daß die Menschen lernen, wie gewisse Dinge der Menschheit heute notwendig sind.

Das Wirtschaftsleben hat geradeso seine eigenen Bedingungen wie das Geistesleben. Wer wie ich dreißig Jahre, die Hälfte seines Lebens, in Österreich zugebracht hat, das ja gerade das Experimentierland war für das Wirken der sozialzerstörenden Kräfte - deshalb ist dieses Österreich auch das erste Opfer dieser Weltkatastrophe geworden -, wer mit sehenden Augen in diesem Österreich gelebt hat, der konnte schon in den siebziger Jahren sehen, wie es dem Ende entgegeneilte. Da kann ich mich auf ein Beispiel beziehen, wie in diesem Österreich im Großen in den Niedergang hineingearbeitet worden ist. Da wollte man in den siebziger Jahren auch demokratisch

#SE297a-067

parlamentarisieren. Wie hat man das gemacht? Man hat vier Kurien festgesetzt, die Kurie der Großgrundbesitzer, die Kurie der Handelskammern, die Kurie der Städte, Märkte und Industrialorte, die Kurie der Landgemeinden. Lauter Wirtschaftsinteressen wurden in das Parlament hineingezogen. Die Vertreter von bloßen Wirtschaftsinteressen in vier Kurien, die sollten für alles Staatliche die Entscheidung fällen. Sie fällten sie natürlich nach Wirtschaftsinteressen. Dadurch kamen weder die berechtigten staatlichen Interessen noch die Wirtschaftsinteressen zu ihrer Geltung.

Ich könnte Ihnen Hunderte und Hunderte von Gründen aufzählen, welche Ihnen zeigen würden, daß ebenso wie auf der einen Seite das Geistesleben abgesondert werden muß vom eigentlichen Staatsleben, auf der anderen Seite das Wirtschaftsleben ebenfalls abgesondert werden muß. Wie das Geistesleben auf den vollständig freien Menschen und die Verwaltung der freien Menschen eingerichtet werden muß, so muß das Wirtschaftsleben eingerichtet werden auf das assoziative Prinzip.

Was heißt das, ein assoziatives Prinzip? Nun, wir haben ja heute schon ein Streben nach der Bildung von Konsumvereinen. Die konsumierenden Menschen schließen sich zusammen. Und wir haben eine Bewegung, wo sich die produzierenden Menschen der verschiedensten Kreise zusammentun. Aber letztlich haben wir eigentlich nur ein Surrogat, zusammengesetzt aus Konsumierenden und Produzierenden. Erst wenn man nicht nach dem Barometer des Gewinns, sondern wenn man nach dem Bedarf die Produktion einrichtet, wo man die Zusammenhänge von Konsumenten und Produzenten von denjenigen Menschen leiten läßt, die in verschiedenen Wirtschaftszweigen als Sach- und Fachkundige stehen, wo man Ernst macht damit, daß wir in bezug auf das Geistesleben nach Totalität streben, aber niemals im Wirtschaftsleben, wo man in Zusammenhang steht mit Menschen, die in anderen Branchen stehen -sobald man damit Ernst macht, wird das assoziative Prinzip im Wirtschaftsleben einziehen. Assoziation wird nicht Organisation sein. Trotzdem ich einen Teil meines Lebens in Deutschland verbrachte, hat für mich das Wort «Organisation» etwas Fürchterliches,

#SE297a-068

und ich habe gerade in Deutschland kennengelernt, was es heißt, alles mögliche organisieren zu wollen. Furchtbares erreicht man, wenn man von einer zentralen Stelle aus immer organisieren will. Assoziieren ist nicht Organisieren. Da bleiben die Individualitäten in voller Wirkung, schließen sich zusammen, so daß durch den Zusammenschluß ein Kollektivurteil zustande kommt. Sie können Näheres darüber nachlesen in meinem Buch «Die Kernpunkte der Sozialen Frage» und in dem Buche «In Ausführung der Dreigliederung», das

eine Anzahl von Artikeln zusammenfaßt, die von mir erschienen sind in der Stuttgarter Zeitschrift «Die Dreigliederung», die herausgegeben wird vom Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus.

Ich habe darin gezeigt, wie aus dem wirklich praktischen Wirtschaftsleben heraus diese Assoziationen gebildet werden können; wie diese Assoziationen zu einer gerechten Preisbildung, zu einer erträglichen Preisbildung führen werden. Während wir heute nur eine Zufalls-Preisbildung haben, wird es sich da um eine Preisbildung handeln, die wirklich durch das assoziative Zusammenarbeiten zwischen Konsumenten und Produzenten entsteht. Denn im wirtschaftlichen Leben ist die Preisfrage die Mittelpunktfrage des ganzen wirtschaftlichen Daseins. Wer nicht einsieht, daß Preise vor allen Dingen durch Assoziationen geregelt werden müssen und nicht durch Statistiken oder dergleichen, sondern durch das lebendige Zusammenwirken in Assoziationen, der weiß nicht, worauf es ankommt. Man braucht sich nicht zu fürchten vor der Bürokratie; größer als heute wird sie sicher nicht sein. Aber dadurch, daß dieselben Leute, die im geschäftlichen praktischen Leben darinnenstehen, auch die Leiter sein werden, dadurch vereinfacht sich die ganze Arbeit. Und man wird erreichen, daß ein jeder soviel bekommen wird, wenn er irgend etwas produziert, wie er verbraucht für sich und die Seinen, für die anderen Dinge, die er zu besorgen hat, bis er wiederum ein gleiches Produkt hervorgebracht hat. Grob gesprochen: fabriziere ich ein Paar Stiefel, so muß ich dafür soviel bekommen, wie ich brauche, um wiederum ein Paar Stiefel zu produzieren. Das soll aber nicht in

#SE297a-069

utopischer Weise irgendwie festgesetzt werden, sondern das wird sich als das letzte Resultat ergeben, wenn die Assoziationen in der Weise da sein werden, wie ich es in dem Buche «Die Kernpunkte der Sozialen Frage» dargestellt habe. Das ist das Wesentliche bei diesem Impuls der Dreigliederung des sozialen Organismus, daß er nichts Utopisches enthält, sondern ganz und gar aus der Lebenspraxis und aus den Zeitforderungen heraus geboren ist. Sachund Fachkenntnis müssen leiten das geistige Leben, Sach- und Fachtuchtigkeit müssen das wirtschaftliche Leben in Assoziationen leiten, die sich bis zu einer großen, von Landesgrenzen unabhängigen Weltwirtschaftsassoziati on verbinden.

In bezug auf das geistige Leben und das wirtschaftliche Leben sind Majoritätsbeschlüsse ein Unding; da muß alles aus Sach- und Fachtuchtigkeit heraus sich entwickeln. Majoritätsbeschlüsse, eigentliche Demokratie ist nur möglich für diejenigen Angelegenheiten, in denen jeder Mensch kompetent ist. Es ist ein weites Feld von politisch-rechtlichen Angelegenheiten, die dann übrig bleiben zwischen einem freien Geistesleben und dem auf das Assoziationsprinzip gestellten Wirtschaftsleben. Es sind alle diejenigen Angelegenheiten, in denen jeder mündig gewordene Mensch dem anderen als ein gleicher im parlamentarischen Leben gegenübersteht, wo alle die Fragen entschieden werden, die dann schon von selbst übrig bleiben aus dem Wirtschaftsleben, aus dem Geistesleben.

Die Fachleute haben merkwürdigerweise eingewendet, sie verstünden, daß im dreigliedrigen sozialen Organismus das freie Geistesleben und das assoziative Wirtschaftsleben sein müssen, aber für das Staatsleben bleibe ja dann nichts mehr übrig. - Das ist sehr charakteristisch. Das moderne Staatsleben hat so stark - sogar in den Ideen - Wirtschaftsleben und Geistesleben aufgesogen, daß es gerade die wichtigsten Dinge nicht entwickelt hat, so daß Fachleute gar keine Ahnung haben, welche Aufgaben das Staatsleben haben kann.

Das, was ich Ihnen heute vorgetragen habe, ist nur skizzenhaft. Es wird in den genannten Büchern weiter ausgeführt. Es knüpft aber im Grunde doch an die intensivsten historischen Notwendigkeiten an.

#SE297a-070

Wir sehen aus dem 18. Jahrhundert herüberstrahlen in unser Zeitalter die großen Menschheitsideale Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Wie könnten wir nicht fühlen, was in diesen drei großen Menschheitsimpulsen liegt! Und dennoch - es hat gescheite Leute gegeben im Laufe des 19. Jahrhunderts, die unwiderleglich gezeigt haben, daß im Einheitsstaat Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit nicht nebeneinander bestehen können. So haben wir auf der einen Seite das Merkwürdige, daß unsere Herzen höher schlagen, wenn wir von diesen drei großen Menschheitsidealen hören, wenn wir sie innerlich empfinden, daß aber andererseits wiederum der gescheite Staatsmann - ich sage das ganz ohne Ironie - nachweisen kann, daß diese drei Ideale im Einheitsstaat sich nicht miteinander vertragen. Was liegt da vor? Da liegt das vor, daß die Menschen im 18. Jahrhundert als unwiderlegliche Menschheitsideale und Menschheitsimpulse Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit gefühlt haben. Sie waren aber noch in der Suggestion, daß alles der Einheitsstaat machen müsse. Heute müssen wir reif werden für den dreieggliederten sozialen Organismus. In ihm erst werden sich wahrhaft Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit verwirklichen können. In einem freien Geistesleben, von dem ich hoffe, daß es durch einen Weltschulver-ein wirklich an das Tageslicht gefördert werden könnte, wird wirkliche Freiheit der Menschen herrschen. In dem Staatsleben, das zwischen dem freien Geistesleben und dem Wirtschaftsleben steht, wird alles auf Gleichheit gebaut werden können; es werden in seiner Verwaltung nur diejenigen Dinge vorkommen, in denen wirklich jeder mündig gewordene Mensch kompetent ist und als Gleicher dem anderen mündig gewordenen Menschen gegenüberstehen kann. Im Wirtschaftsleben werden sich in den Assoziationen Konsumenten- und Produzenten-Interessen zusammenschließen, den Ausgleich finden und zuletzt gipfeln in einer menschenwerten Preisbildung.

Wir werden eine Möglichkeit haben, die drei großen Menschheitsideale der Menschheitsentwicklung einzuverleiben, wenn wir uns befreien von der Suggestion des Einheitsstaates, indem wir erstreben: Im Geistesleben Freiheit, im Staatsleben oder politischen

#SE297a-071

oder rechtlichen Leben - dem zweiten Gliede des sozialen Organismus - die Gleichheit; im assoziativ gestalteten Wirtschaftsleben die aus der Sachlichkeit der Produktion und Konsumtion heraus wirkende Brüderlichkeit.

Freiheit im Geistesleben, Gleichheit im Staatsleben, Brüderlichkeit im Wirtschaftsleben: das gibt erst den drei größten sozialen Idealen der Menschheit - Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit - die richtige Bedeutung,

FRAGENBEANTWORTUNG

AM PÄDAGOGISCHEN ABEND

Darmstadt, 28. Juli 1921

#TX

Frage: Die neuere Zeit hat den Grundsatz der Anschauung im Unterricht wieder ausgegraben. Nun zeigt sich, wenn das Kind die Schule verläßt, daß es dem Leben gegenüber hilflos ist, wenn es denken soll. Es ist vor lauter Anschauung haften geblieben am Bilde.

Rudolf Steiner: Das ist eine außerordentlich wichtige pädagogische Frage der Gegenwart, die Frage [nach] der Anschaulichkeit beziehungsweise der ausschließlichen Anschaulichkeit des Unterrichts. Nun ist diese Frage vielleicht nicht so spezialistisch, sondern nur im ganzen pädagogischen Denken drinnenstehend überhaupt erschöpfend zu behandeln. Da möchte ich zunächst einmal erwähnen, daß ja der Unterricht in der Waldorfschule auf unsere Erkenntnis von der Entwicklung des Menschen gebaut ist. Nicht wahr, die Waldorfschule ist ganz sicher keine Weltanschauungsschule, aber was an pädagogischer Geschicklichkeit, an pädagogischer Methodik, pädagogischer Handhabung der Dinge gerade aus anthroposophischer Seelenverfassung heraus erreicht werden kann, das soll eben in die Praxis umgesetzt der Waldorfschule zugute kommen. In dieser praktischen Beziehung spielt eine große Rolle die Anschauung, daß man es bei dem Kinde bis etwa zum sechsten, siebenten Jahr mit einem nachahmenden Wesen zu tun hat. Das Kind

ist Nachahmer bis in dieses Lebensalter hinein. Das geht so weit, daß in diesem Lebensalter, im Kindergartenalter also, eigentlich nicht im gewöhnlichen Sinne gelehrt werden sollte, sondern auf die Nachahmefähigkeit des Kindes gerechnet werden sollte. Sehen Sie, wenn man sich jahrzehntelang mit solchen Dingen beschäftigt hat, wie ich es mußte, da hat man allerlei Erfahrungen gemacht. Die Leute kommen zu einem und fragen um allerlei Dinge. So kam einmal ein Vater zu mir, ganz unglücklich, und sagte: Was sollen wir machen, unser Junge, der immer ein braver Junge war, hat gestohlen. - Ich fragte den Vater: Wie alt ist der Junge? - Vier bis fünf Jahre. - Dann, sagte

#SE297a-073

ich, müssen wir doch erst untersuchen, ob er wirklich gestohlen hat.

- Die Untersuchung ergab, daß er gar nicht gestohlen hatte, der kleine Junge, trotzdem er Geld aus einer Schublade genommen hatte. Er hatte nur jeden Tag gesehen, daß die Mutter den Lieferanten aus ihrer Schublade Geld gibt. Er dachte: Die Mutter hat es so gemacht, dann ist es doch so richtig - und er hat einfach auch Geld aus der Schublade genommen. Er hat Naschereien gekauft, aber sie nicht selber verzehrt, sondern er hat sie verschenkt. Das Kind war eben seinem Alter entsprechend ein Nachahmer. Was es tat, war einfach eine Handlung der Nachahmung. Es handelt sich darum, daß man den Kindern in diesem Alter tatsächlich nichts vormacht, was sie nicht nachahmen dürfen. - Dann beginnt jenes Lebensalter, das mit dem Zahnwechsel beginnt und mit der Geschlechtsreife endigt, also das eigentliche Volksschulmäßige Alter. Dieses Volksschulmäßige Alter fordert einfach - was heute aus manchen Parteirichtungen heraus verlangt wird, das muß zurückgestellt werden, das Sachliche muß in den Vordergrund gestellt werden -, dieses Alter fordert, daß das Kind auf Autorität hin begreifen und auch handeln lernt. Es ist einmal für das ganze spätere Leben, gerade für die Heranzerziehung für spätere schwere Zeiten und für alles Mögliche im Leben, von ganz besonderer Bedeutung, daß das Kind in diesem Lebensalter, vom siebenten bis zum vierzehnten Jahr ungefähr, auf Autorität hin etwas annimmt. Dieses Verhältnis einer selbstverständlichen Autorität des Lehrenden und Erziehenden zum Kinde, das ist etwas, was für den Menschen in seinem ganzen späteren Leben nicht durch etwas anderes ersetzt werden kann. Man könnte sehr leicht Beweise finden für das, was der Mensch später nicht haben kann, wenn er nicht das große Glück hatte, eine selbstverständliche Autorität neben sich zu haben.

Da hinein, in dieses Lebensalter, fällt nun die Frage des Anschauungsunterrichts. Dieser Anschauungsunterricht, wie er heute gefordert wird, ist in seinem Extrem aus dem Materialismus her-ausgewachsen. Man will einfach alles vor das Auge hinstellen. Man glaubt an nichts anderes, als was vor dem Auge ist; so soll auch alles vor das Kind hingestellt werden. Aber nicht nur diejenigen

#SE297a-074

Schwierigkeiten entstehen, die Sie hervorgehoben haben, sondern auch andere, die auf der Lehrerseite entstehen. Man nehme einmal die Hilfsbücher zur Hand, die für Lehrer geschrieben sind, in denen Anleitung gegeben wird zum Anschauungsunterricht. Die Banalitäten und Trivialitäten, die man da aufgetischt bekommt, sind geradezu Ungeheuerlichkeiten. Da wird instinktiv immerfort angestrebt, alles auf ein möglichst niedriges Niveau zu schieben. Das ist der Anschauungsunterricht, in dem man dem Kinde nichts mehr beibringt, als was es selber schon weiß. Das ist der denkbar schlechteste Unterricht, der in dieser Weise Anschauung liefert. Der Unterricht ist der beste, der nicht nur für das kindliche Alter sorgt, sondern für das ganze Leben des Menschen. Wenn das Leben nicht so ist, daß man noch im vierzigsten, fünfzigsten Jahr etwas von seinem In-der-Schule-Sitzen hat, dann war der Unterricht schlecht. Man muß auf den Schulunterricht zurückblicken können in einer Weise, daß lebendige Kräfte in diesem Rückerrinnern liegen. Wir wachsen ja auch, indem unsere Gliedmaßen größer werden und sich auch sonst manches umgestaltet in uns; alles an uns wächst heran. Wenn wir dem Kinde Begriffe beibringen, Vorstellungen und Anschauungen beibringen, die nicht wachsen, die bleiben, bei denen wir den großen Wert darauf legen, daß sie so bleiben, wie sie sind, dann versündigen wir uns gegen das Prinzip des Wachstums. Wir müssen die Dinge so an das Kind heranbringen, daß sie ins lebendige Wachstum hineingestellt werden. Das können wir wiederum nicht mit dem platten, banalen Anschauungsunterricht, sondern dann, wenn wir als Erziehende dem Kinde gegenüber treten, da kommen dann Imponderabilien in Betracht.

Ich gebrauche sehr häufig ein solches Beispiel wie dieses: Nehmen wir an, wir wollen dem Kinde beibringen einen Begriff - man kann das rein aus der Erkenntnis der Psychologie des Kindes heraus in einem bestimmten Lebensalter -: den Begriff der Unsterblichkeit. Man kann das vernünftigen an Naturvorgängen, zum Beispiel an dem Schmetterling in der Puppe. Man kann sagen: So steckt die unsterbliche Seele im Menschen darinnen, wie der Schmetterling in

#SE297a-075

der Puppe, nur daß sie sich in eine geistige Welt hinein entwickelt, wie sich der Schmetterling aus der Puppe entwickelt. - Das ist ein Bild. Man wird dieses Bild dem Kinde beibringen können auf zwei verschiedene Weisen. Die erste ist diese, daß man sich denkt: Ich bin der Lehrer, ich bin ungeheuer gescheit; das Kind ist jung und furchtbar dumm. Ich werde dem Kinde also dieses Symbolum hinstellen für diesen Begriff. Ich bin selbstverständlich über die Sache längst hinaus, aber das Kind soll auf diese Weise die Unsterblichkeit der Seele begreifen. Nun expliziere ich das in intellektualistischer Weise. - Das ist die Weise, durch die das Kind nichts lernt; nicht weil das Vorgebrachte falsch wäre, sondern weil man nicht in der richtigen Weise eingestellt ist auf das Kind. Wenn ich mich in anthroposophische Geisteswissenschaft einlebe, so ist das nicht ein Bild, durch das ich mich gescheiter fühle als das Kind, sondern eine Wahrheit. Die Natur selber hat auf einer niedrigeren Stufe den Schmetterling, der sich aus der Puppe entwickelt, hingestellt, auf einer höheren Stufe den Durchgang durch die Pforte des Todes. Bringe ich das, was in mir so lebendig lebt, zum Kinde, dann hat das Kind etwas davon.

Man kann nicht bloß sagen, man solle das so oder so machen, sondern auf Imponderabilien kommt es an, auf eine gewisse Seelenverfassung, die man selber hat als Lehrer - die ist das Wichtige. Da kommen die Schwierigkeiten in Betracht, wenn man bei dem platten Anschauungsunterricht, der immer unpersönlicher und unpersönlicher wird, stehenbleibt; in dem Alter, wo der Lehrer die wichtige Rolle als selbstverständliche Autorität spielen sollte, schaltet er sich aus. Es gibt zum Beispiel gewisse Dinge, die man einfach auf Autorität hin dem Kinde überliefern soll. Man kann nicht alles auf Grund von Anschauungsunterricht dem Kinde beibringen - zum Beispiel die Moralbegriffe: da kann man nicht vom Anschauungsunterricht, auch nicht von bloßen Geboten ausgehen, die kann man nur auf dem Wege der selbstverständlichen Autorität dem Kinde übermitteln. Und es gehört zu den bedeutsamsten Erlebnissen, die man im späteren Leben haben kann, wenn man etwas aufgenommen hat im achten, neunten, zwölften Jahr, weil es eine

#SE297a-076

verehrte Persönlichkeit als richtig ansieht - dieses Verhältnis zur verehrten Persönlichkeit gehört zu den Imponderabilien des Unterrichtes, der Erziehung -, man wird dreißig Jahre alt, und bei einem bestimmten Erlebnis kommt das aus den Untergründen des menschlichen Bewußtseins herauf; jetzt versteht man etwas davon, was man eigentlich vor zwanzig oder dreißig Jahren aufgenommen hat, damals auf Autorität hin. Das bedeutet etwas Ungeheures im Leben. Das ist in der Tat ein lebendiges Hinüberwachsen dessen, was man in der Kindheit aufgenommen hat. Deshalb ist all dieses Diskutieren über mehr oder weniger Anschauung nicht so wichtig. Die Dinge müssen sich am Objekt selber ergeben. Auch das Diskutieren über mehr oder weniger Denken und so weiter, das ist auch wenig wichtig. Das Wichtige ist, daß Lehrer an ihren richtigen Platz gestellt werden, daß in der richtigen Weise das Menschliche zusammengefügt wird in einer Schulorganisation. Das ist das, worin das Ziel hauptsächlich gesehen werden muß. Mit Lehrplänen oder mit irgendetwas, was in Paragraphen gefaßt werden kann, kann man im wirklichen Leben - und das Unterrichts- und Erziehungsleben ist ein wirkliches Leben - doch nichts anfangen. Denn wenn sich drei oder sechs oder zwölf Menschen zusammensetzen, gleichgültig, wie ihre Antezedenzen sind, aus welchem Kreise, aus welcher Vorbildung sie kommen, sie werden einen ideal schönen Lehrplan

ausarbeiten können. Wenn man irgendwie aus dem Nachdenken heraus paragraphenmäßig so etwas zusammenstellt, so kann das ideal schön werden, es kann das Wunderbarste drinnenstehen. Ich spotte nicht, es braucht nicht schlecht zu sein, es kann außerordentlich schön und großartig sein, darauf kommt es aber nicht an. Es kommt darauf an, daß sich in der Schule drinnen, die eine Anzahl von Lehrern hat, das lebendige Leben abspielt; jeder von diesen Lehrern hat seine besonderen Fähigkeiten, das ist das Reale, mit dem muß gearbeitet werden. Was nützt es, wenn der Lehrer darauf hinschauen kann: das und das ist das Lehrziel. - Das ist doch nur eine Abstraktion. Das, was er den Kindern als Persönlichkeit sein kann dadurch, daß er in einer gewissen Weise in der Welt drinnen-steht, darauf kommt es an.

#SE297a-077

Die Schulfrage ist in unserer gegenwärtigen Zeit im wesentlichen eine Lehrerfrage, und von diesem Gesichtspunkte aus sollten alle mehr ins Detail gehenden Fragen, wie die Frage nach dem Anschauungsunterricht und dergleichen, behandelt werden. Kann man also zum Beispiel Kinder in ganz extremer Weise durch Anschauungsunterricht unterrichten? - Ich muß sagen, ich empfinde schon ein leises Grauen, wenn ich diese Torturen mit den Rechenmaschinen in einer Klasse sehe, wo man sogar Dinge, die auf ganz andere Weise gepflegt werden sollen, in Anschauungsunterricht umwandeln will. Wenn man bloß mit dem reinen Anschauungsunterricht weitergehen will, so erzielt man - natürlich sind das Dinge, die eine vorurteilslose Beobachtung ergibt -, man erzielt ungeschickte Kinder. - Mit Phänomenologie, mit Phänomenalismus hat das nichts zu tun: um einen ordentlichen Phänomenalismus auszubilden, muß man erst recht denken können. In der Schule hat man es mit pädagogischer Methodik, nicht mit wissenschaftlicher Methodik zu tun. Aber man muß wissen, wie eng ein ordentliches Denken nicht bloß mit dem Gehirn und dem Kopf des Menschen zusammenhängt, sondern mit dem ganzen Menschen. Es hängt von der Art und Weise, wie jemand denken gelernt hat, ab, welche Geschicklichkeit er in den Fingern hat. Denn der Mensch denkt ja in Wirklichkeit mit dem ganzen Leibe. Man glaubt nur heute, er denke mit dem Nervensystem, in Wahrheit denkt er mit dem ganzen Organismus. Und auch umgekehrt ist es: Wenn man in richtiger Weise dem Kinde Schlagfertigkeit im Denken, sogar bis zu einem gewissen Grade Geistesgegenwart auf natürliche Weise beibringen kann, arbeitet man für die körperliche Geschicklichkeit, und wenn man bis in die Körperlichkeit hinein diese Denkgeschicklichkeit treibt, dann kommt einem auch die Geschicklichkeit der Kinder zu Hilfe. Es ist viel wichtiger, was wir jetzt in der Waldorfschule eingerichtet haben, daß die Kinder statt des gewöhnlichen Anschauungsunterrichts im Handfertigkeitenunterricht übergehen zum Selbstformen, wodurch sie in die Empfindung hineinbekommen die künstlerische Gestaltung der Fläche. Das leitet dann wiederum hinüber zur mathematischen Auffassung

#SE297a-078

der Fläche in späteren Jahrgängen. Dieses Sich-Hineinleben in die Sachen nicht durch bloßen Anschauungsunterricht für die Sinne, sondern durch einen Zusammenlebe-Unterricht mit der ganzen Umwelt, der für den ganzen Menschen erzielt wird, das ist es, worauf hingearbeitet werden muß.

Ich wollte nur darauf aufmerksam machen, daß solche Fragen in das Ganze des pädagogischen Denkens hineingestellt werden sollen und daß man heute viel zu viel im Speziellen herumdiskutiert.

Rudolf Steiner im Anschluß an andere Fragen: Was vorhin gesagt und oftmals betont worden ist, muß festgehalten werden: Die Waldorfschule will als solche keine Weltanschauungsschule sein. Daß ihr anthroposophische Seelenverfassung zugrunde liegt, das ist eben nur insofern [der Fall], als sie sich in die erzieherische Praxis umsetzt. So handelt es sich jetzt zunächst bei dem, was in der Waldorfschule vorliegt, um eine Entwicklung dessen, was auf rein pädagogischem Wege aus der anthroposophischen Bewegung heraus erreicht werden kann. Eine Weltanschauungsschule kann und will die Waldorfschule nach keiner Richtung hin sein. Daher hat die Waldorfschule auch niemals den Anspruch gemacht darauf - bis jetzt -, den religiösen Unterricht der anvertrauten Kinder selbst in die Hand zu nehmen. Was schließlich der eine oder andere Anthroposoph für eine Ansicht hat in bezug auf Weltanschauungsfragen, das spielt dabei keine Rolle, sondern es handelt sich darum, daß Anthroposophie in der Schule und alledem, was dazu gehört, nur in pädagogischer Praxis wirken will. Aus diesem Grunde wurde, wie die Schule eingerichtet wurde, der Religionsunterricht der katholischen Kinder dem katholischen Pfarrer übergeben und der Religionsunterricht der evangelischen Kinder dem evangelischen Pfarrer. Nun ergab es sich - das kam einfach aus den gegenwärtigen Zeitverhältnissen heraus -, daß eine ganze Menge Dissidenten-Kinder da waren, die eigentlich ohne Religion aufgewachsen wären. Für diese wird nun ein Religionsunterricht erteilt, der aber als solcher sich nicht zur Schule rechnet, sondern der sich neben den evangelischen und katholischen Religionsunterricht als freier Religionsunterricht

#SE297a-079

hinstellt. Wir haben immerhin den Erfolg, daß Kinder, die sonst einfach bei keinem Religionsunterricht zugelassen würden, dadurch nun doch mit einem religiösen Leben aufwachsen. Das ist ein freier Religionsunterricht, der von demjenigen erteilt wird, der etwas davon versteht und der dazu berufen ist wie die anderen, die den katholischen und evangelischen Unterricht erteilen. Das muß aber streng festgehalten werden, daß die Absichten der Waldorfschule nach keiner Richtung hin Weltanschauungsabsichten sind. Es soll nicht zu einer Anthroposophie dressiert werden, sondern Anthroposophie will nur pädagogische Praxis darin werden. Daher erledigen sich die diesbezüglichen Fragen, sie haben keine Bedeutung. Anfangs handelte es sich darum, daß man einen entsprechenden Weg finden mußte zu dem, was aus der Praxis heraus folgt. Man hat über die Art und Weise, wie ein sieben-, acht-, neunjähriges Kind unterrichtet werden muß, seine Anschauungen, die sachgemäß sind. Diese Dinge glaubten wir eben aus rein sachlichen Grundsätzen entscheiden zu müssen. Nun ist ja die Waldorfschule natürlich keine Institution für Eremiten oder Sekten, sondern sie ist eine Institution, die sich voll ins Leben hineinstellen will, die für das gegenwärtige, ganz praktische Leben aus den Kindern tüchtige Menschen machen will. Daher handelt es sich darum, den Unterricht so einzurichten, daß man auf der einen Seite den streng pädagogischen Anforderungen gerecht wurde, und auf der anderen Seite handelt es sich darum, daß die Waldorfschule eben nicht irgendeine Institution von Sonderlingen ist. Ich habe dann die Sache so ausgearbeitet, daß man vom Schuleintritt bis zur vollendeten dritten Klasse in den einzelnen Jahrgängen absolut freie Hand hat, aber mit der vollendeten dritten Klasse sind die Kinder soweit, daß sie in jede Schule übertreten können. Vom neunten bis zum zwölften Jahr hat man wiederum freie Hand, dann muß das Kind wiederum soweit sein, daß es in jede andere Schule übertreten kann, ebenso mit der Vollendung der Volksschule. Wir errichten bis jetzt jedes Jahr eine Klasse; was weiter wird, muß studiert werden.

Sie sehen, es handelt sich nicht darum, irgendwie aus parteimäßigen Anschauungen, durch Weltanschauung oder so etwas, zu

#SE297a-080

wirken, sondern lediglich darum, Anthroposophie in pädagogische Praxis umzusetzen. Das Ideal wäre, daß die Kinder zunächst - weil ja Anthroposophie nur für Erwachsene ausgebildet ist, wir haben keine Kinderlehre, sind auch noch nicht in der Lage gewesen, eine solche haben zu wollen - nicht wüßten, daß es eine Anthroposophie gibt, sondern daß sie objektiv gehalten würden, und durchaus so also in das Leben hineingestellt würden. Diese Dinge sind nicht im Ideal zu erreichen; auch wenn sich der Lehrer noch so viel bemüht, objektiv zu bleiben, so lebt doch das eine Kind im Kreise dieser Eltern, das andere im Kreise jener Eltern; es gibt auch anthroposophische Fanatiker, da bringen die Kinder, wie sie auch sonst allerlei hereinbringen, anthroposophische Ungezogenheiten, die es auch gibt, in die Schule hinein. Das muß durchaus festgehalten werden, daß es sich niemals darum handeln kann, daß die Waldorfschule in irgendeiner Weise eine Weltanschauungsschule oder so etwas ist. Das ist sie in gar keiner Richtung, sondern sie will die Kinder zu dem machen, wodurch sie tüchtige Menschen in der unmittelbaren Gegenwart sind, also in dem Leben, in das wir hineingestellt sind innerhalb von Staat und von allem, um was es sich handelt, daß sie da tüchtig drinnenstehen. Es ist ja wohl

selbstverständlich, daß die Waldorfschule nicht etwa Dreigliederungsideen in die Schule hineinträgt. Durch die Bestrebungen der Waldorfpädagogik kann das nicht geschehen. Parteimäßiges wird in die Waldorfschule nicht hineingetragen von anthroposophischer Seite aus.

Frage: Ist die Methodik, die der Pfarrer vornimmt, nicht etwas dem übrigen Unterricht Entgegengesetztes? Gibt es da nicht einen Zwiespalt?

Rudolf Steiner: Vollkommen kann man im Leben nichts erreichen. Es wäre sehr angenehm, wenn wir nicht nur einen evangelischen, sondern auch einen katholischen Pfarrer fänden, der nach unserer Methodik unterrichten würde. Unsere Schule will, wie gesagt, nur pädagogische Praxis ins Leben setzen, nicht Weltanschauung. Damit kann das andere Hand in Hand gehen. Nun ist es ja selbstverständlich, daß im freien Religionsunterricht - weil ja nach einem

#SE297a-081

solchen, nur von Anthroposophen zu haltenden, gefragt worden ist -, auch nach unserer Methodik vorgegangen wird. Es wäre uns ja sehr lieb, wenn der evangelische und katholische Unterricht auch so erteilt würden, das haben wir aber noch nicht erreicht.

Frage: Wie ist da der Stoff im Unterricht für Anthroposophenkinder inhaltlich?

Rudolf Steiner: Der Stoff ist so bestimmt, daß der Versuch gemacht wird, auch da durchaus auf das kindliche Alter Rücksicht zu nehmen. Das ist das, was psychologisch immer zugrunde liegt. Darum handelt es sich ja bei allen Dingen, daß sie am wirksamsten an das Kind herangebracht werden, wenn man genau das Lebensalter trifft, in dem sie herangebracht werden sollen, in dem das Innere des Kindes am meisten auf die Dinge resoniert. Es handelt sich darum, daß man in der Tat im siebten, achten Lebensjahr am wenigsten etwas mit objektiver Evangelien- oder Bibelkunde, mit der Katechismus-kunde aber gar nichts erreicht. Das wird vom Kinde nicht aufgenommen. Ein anthropologisches Gesetz ist das. Dagegen wird vom Kinde in diesem Lebensalter sehr gut alles Religiöse aufgenommen, das sich unmittelbar aus einer gewissen Gestaltung der Naturvorgänge heraus bilden läßt alle ethischen und echt religiösen Begriffe, die sich aus den Naturvorgängen gestalten lassen. Man kann das Kind vor allen Dingen auf dem Umwege über Naturbilder zum religiösen Empfinden führen.

Heraufleiten zum eigentlich christlichen Empfinden kann man das Kind dann eigentlich erst vom achten Jahr an, ja sogar erst gegen das neunte Jahr. Da fängt es eigentlich erst zu begreifen an, was zum Beispiel hinter der Gestalt des Christus Jesus steht. In diese Begriffe, die man da dem Kinde beibringen muß, wenn es den Inhalt der Evangelien begreifen soll, in die wächst es erst hinein. Es ist gut, wenn es einen Unterbau hat und erst gegen das neunte Jahr entsprechend eingeführt wird in den Inhalt der Evangelien und dann allmählich weiter hinaufgeführt wird in die tieferen Geheimnisse des Christentums. Es muß betont werden, daß ja auch dieser freie Religionsunterricht im eminentesten Sinne ein durch und durch

#SE297a-082

christlicher ist, daß also die verschiedenen Konfessionen, die daran teilnehmen, in ein wirkliches Christentum eingeführt werden. Es ist da schon so, daß man ja selber, eben vom anthroposophischen Gesichtspunkt aus, zu der [christlichen] Überzeugung gekommen ist, wenn man Lehrer ist an der Waldorfschule. Man ist von dieser Seite in das Christentum hereingekommen. Man wird vielleicht die Worte anders stellen, aber die Kinder werden in ein wirkliches Christentum eingeführt. Ebenso, wie wir frei lassen den evangelischen und katholischen Religionsunterricht, so lassen wir auch vollständig frei den freien, nach anthroposophischer Seite hin gehaltenen Religionsunterricht. Es ist durchaus niemals mein Bestreben gewesen, dafür zu agieren, daß die Kinder in diesen freien Religionsunterricht hineinkommen. Sie kamen zahlreich, aber es ist wirklich nicht das Bestreben, dem äußeren Ruf der Schule dadurch zu schaden, daß es etwa auf solchen Umwegen zustande käme, daß [man sagte, daß] diese Schule eine Weltanschauungsschule sei. Man will das zunächst nicht sein. Deshalb sind wir vorsichtig in bezug auf den freien Religionsunterricht und erteilen ihn nur, weil er eben verlangt wird.

ANTHROPOSOPHIE

UND

DIE RÄTSEL DER SEELE

Stuttgart, 17. Januar 1922

#TX

Den Daseinsrätseln steht der Mensch eigentlich erst dann wirklich gegenüber, wenn er einen Grad von Bewußtheit über das Leben ausgebildet hat, wenn er sich genötigt fühlt, sich Vorstellungen, Empfindungen, Gefühle über sein Verhältnis zur Welt zu machen. Dann aber, wenn er in eine solche Lage gekommen ist, dann bedeuten für ihn die Daseinsrätsel durchaus dasjenige, was man eine Lebensfrage nennen kann, denn sie hängen nicht nur zusammen mit irgendwelchen theoretischen Sehnsüchten, mit bloß äußerlichen Bildungsfragen, sondern es hängt von ihnen die ganze Stellung des Menschen zur Welt ab, die Art, wie sich der Mensch in der Welt zurechtfinden kann, der Grad an Sicherheit, den er im Leben haben kann, und der innere Halt, mit dem er sich durch dieses Leben bewegen kann.

Nun ist aber doch ein beträchtlicher Unterschied zwischen den verschiedenen Arten von Daseinsrätseln. Der Mensch steht der Natur gegenüber, muß sich Vorstellungen, Empfindungen bilden über sein Verhältnis zur Natur, und wenn ich einen Vergleich gebrauchen darf, so möchte ich sagen: Wenn der Mensch in der Weise zum Bewußtsein gekommen ist, wie ich das charakterisiert habe, und er kann sich nicht hineinfinden in gewisse Dinge, die als Geheimnisse der Natur ihm entgentreten, dann erscheint ihm das Dasein, dem er einmal angehört - wie gesagt, es ist nur als Vergleich ausgesprochen -, wie ein Geistig-Finsteres, er fühlt sich wie in eine finstere Welt hineingestellt, er fühlt, wie er sich in dieser finsternen Welt nicht orientieren kann. Aber es bleibt dieses ganze Verhältnis zu den Weltgeheimnissen des äußeren natürlichen Daseins dennoch bis zu einem gewissen Grade für den Menschen etwas Äußerliches, es betrifft sein äußeres Verhältnis zum Dasein.

Ganz anders steht der Mensch diesen Rätselfragen selber gegenüber, wenn es sich um die Rätsel seiner Seele handelt. In diesen

#SE297a-084

Rätselfragen lebt er, diese Rätselfragen machen im Grunde dasjenige aus, was zunächst seelische Gesundheit und Krankheit sein kann, was aber auch zur körperlichen Gesundheit und Krankheit werden kann. Denn das Seelenleben, es ist etwas außerordentlich kompliziertes, so einfach es zunächst auch erscheinen mag. Was wir während unseres tagwachen Zustandes vom Morgen bis zum Abend in unserem Bewußtsein tragen - es ist ja heute durchaus auch wissenschaftlich anerkannt -, das ist ja nur ein Teil unseres Seelenlebens. Ein großer Teil unseres Seelenlebens ruht in unbewußten oder, ich könnte auch sagen unterbewußten Tiefen; es schlägt seine Wellen herauf in Form von unbestimmten Empfindungen, von unbestimmten Stimmungen, wohl auch von allerlei anderen Seeleninhalten, und bildet dasjenige, was eine unbestimmte Grundfassung unseres Seelenlebens ist. Das aber, was in dieser Weise mehr oder weniger unbestimmt in den Untergründen unseres Seelenlebens sich abspielt und heraufblutet, das hängt innig zusammen mit dem, was eigentlich das Glück oder Leid unseres Lebens ist. Und gerade wer auf anthroposophischem Weg versucht, in das

Seelenleben des Menschen einzudringen, der merkt sehr bald, wie alles, was in einer solchen Art unbestimmt aus den Tiefen des Seelischen heraufflutet, mit dem Körperlich-Leiblichen zusammenhängt, wie zuerst leise, dann immer mehr und mehr unser ganzer Gesundheitszustand, der uns lebensstüchtig oder lebensunfähig macht, von diesen unterbewußten Seelenstimmungen abhängen kann.

Nun will ich heute nicht in der Art zu Ihnen sprechen, wie gegenwärtig über dieses Unbewußte der Seele sehr häufig gesprochen wird, indem man alles dasjenige, was unklar im Bewußtsein schillert, eben in den großen Behälter dieses Unbewußten unterbringt und sich mehr oder weniger vage Vorstellungen darüber macht, wie dieses Unbewußte oder Unterbewußte wirkt. Ich spreche ja seit vielen Jahren hier von diesem Ort aus über Fragen der anthroposophischen Forschung und kann daher heute nicht von dem Allelementarsten dieser Forschung ausgehen, sondern ich möchte die Fragen des Seelenlebens in ihrem ureigentlichen Sinne so betrachten, wie sie in einem gewissen Sinne mit Glück oder Unglück

#SE297a-085

des Lebens zusammenhängen. Da muß man aber schon eingehen auf das, was im menschlichen Seelenleben, durchflutet von allerlei zunächst Unbekanntem, auf das wir eben gerade durch die heutigen Betrachtungen mehr oder weniger klar hinweisen wollen, beunruhigend oder beruhigend, beglückend oder leidvoll - und was dazwischenliegt - wirken kann.

Nun finden wir in unserem Seelenleben, wenn wir auch nur oberflächlich über dasselbe hinblicken, zwei deutlich voneinander zu unterscheidende Pole: Auf der einen Seite das Vorstellungsleben, das alles das umfaßt, was sich klar, lichtvoll in unserem Bewußtsein abspielt, und auf der anderen Seite das Willensleben, das in einer gewissen Weise zunächst dunkel, finster aus den seelischen Untergründen heraufspielt.

Wir unterscheiden - ich habe ja das schon öfter hier erwähnt

- im gewöhnlichen Lebensverlauf des Menschen zwei Bewußtseinszustände, von denen eigentlich nur der eine ein deutlicher Bewußtseinszustand ist: den Wachzustand und den Schlafzustand. Im Schlafzustand hört das bewußte Vorstellungsleben auf, das ganze Seelenleben sinkt hinunter in ein mehr oder weniger finsternes Dunkel. Aber wir können, wenn wir ganz unbefangen auf unser Seelenleben im Wachzustand hinblicken, nur davon sprechen, daß wir in bezug auf alles dasjenige, was vorstellungsmäßig ist, wirklich wach sind. Wir haben uns gewissermaßen als wache Menschen in der Hand, insofern wir unser Bewußtsein angefüllt haben mit klaren Vorstellungen, mit lichtvollen Gedanken. Wir begleiten auch unsere Willensimpulse, wir begleiten unsere Handlungen mit Gedanken. Aber vollständig dunkel bleibt, selbst bei der einfachsten Bewegungshandlung des menschlichen Leibes, wie der Gedanke des Bewußtseins zusammenhängt mit demjenigen, was eigentlich bei einem Willensimpuls, bei einem Handeln vor sich geht. Wie dunkel ist es doch, was eigentlich im Innern des Armes geschieht, wenn ich nur diesen Arm hebe, wenn der Gedanke, der das Ziel dieses Armhebens hat, sich verwirklichen will, gewissermaßen hineinschießen und willentlich den Arm in Bewegung setzen will.

#SE297a-086

Was da im eigenen Organismus vor sich geht, das entzieht sich dem wachen Tagesbewußtsein ganz genau so wie das, was im Menschen seelisch vorgeht vom Einschlafen bis zum Aufwachen, so daß wir eigentlich durchaus sagen müssen: Es ist für dieses menschliche Seelenleben so, daß wir auch im Wachzustand einen Einschlag des Schlafens haben, daß uns der Schlafenszustand fortwährend durchdringt und daß wir nur im Vorstellen selber, im Erleben licht-voller, klarer Gedanken, vollständig wach sind. Zwischen diesen beiden Zuständen, zwischen dem, ich möchte sagen vollständig wachen Vorstellungszustand und dem in Dunkelheit eingetauchten Willensleben liegt, an beiden teilnehmend, das Gefühls-, das Gemütsleben. Unsere Gefühle durchdringen unsere Vorstellungen. Wir bringen aus unseren Gefühlen gewisse Sympathien und Antipathien in das Vorstellungsleben hinein, verbinden dadurch unsere Vorstellungen meist oder trennen sie. Wir begleiten das, was in unsere Willensimpulse einfließt, mit unserem Gefühlsurteil, indem wir die einen Handlungen als pflichtgemäß empfinden, die anderen als Verfehlungen gegenüber der Pflicht. Und indem wir den pflichtgemäßen Handlungen gegenüber eine gewisse Befriedigung des Gefühls haben oder eine Unbefriedigung des Gefühls demjenigen gegenüber, was uns nicht gelingen kann oder was wir aus einem anderen Grunde verfehlen, flutet zwischen dem Vorstellungsleben und dem Willensleben das Gefühlsleben hin und her.

Aber die eigentlichen Seelenrätsel, sie treten nicht auf für den dumpfen Menschen, der sich in der eben geschilderten Weise auf der einen Seite dem Vorstellungsleben, auf der anderen Seite dem Gefühlsleben und dem Willensleben übergibt, sondern diese Seelenrätsel treten hervor, indem sich der Mensch immer bewußter und bewußter wird. Und auch dann treten die erlebten Seelenrätsel nicht vollbewußt auf, sondern sie gehören gerade zu den mehr oder weniger unterbewußten Erlebnissen des Menschen. Der Mensch wird sich nie in seinem Bewußtsein ganz klar, wovon eigentlich die Stimmung, woher die Verfassungen seines Seelenlebens, die sein tägliches Glück, sein tägliches Leid so beeinflussen, eigentlich kommen. Man muß schon dasjenige aufsuchen und klar aussprechen,

#SE297a-087

was unklar im Bewußtsein lebt. Und das bitte ich Sie zunächst bei den Ausführungen, die ich nun gleich machen werde, zu berücksichtigen: daß ich genötigt sein werde, etwas in klaren Worten auszusprechen, was niemals in dieser Klarheit im Bewußtsein lebt, was aber im Seelenleben gesundend und krankmachend vorhanden ist, was der Mensch spürt, was der Mensch empfindet, ohne daß er es sich zum Bewußtsein bringen kann. Und weil das so ist, deshalb sind die Seelenrätsel nicht bloß theoretisch, deshalb sind die Seelen-rätsel durchaus erlebte Daseinsrätsel.

Wenn der Mensch sich dem Vorstellungsleben hingibt - wie gesagt, ich spreche klar aus, was nur unklar empfunden wird, was niemals ganz zum Bewußtsein gebracht wird -, so empfindet er etwas wie die Nichtigkeit seines eigenen Daseins. Das Vorstellungsleben ist ein Bild-Erleben. Das Vorstellungsleben ist etwas, was sich uns während unseres wachen Tageslebens anfüllt mit dem, was wir aus der äußeren Welt an Eindrücken, an Wahrnehmungen empfangen; was wir aus der Natur herein erleben, das bildet den Inhalt unserer Vorstellungen, das lebt in uns, das ist es selbst, was wir aus unseren Erinnerungen heraufholen. Aber wir sind uns bewußt: Ja, du bist tätig, indem du deine Vorstellungen verarbeitest in den Vorstellungen, indem du die Vorstellungen trennst und verbindest, du bist innerlich tätig, aber du hast deine Tätigkeit nicht voll in deinem Geist gegenwärtig; was in deinem Geist gegenwärtig ist, das ist im Grunde genommen Spiegelbild der äußeren Welt. - Wir wissen, daß wir uns anlehnen müssen mit unserem Vorstellungsleben an diese äußere Welt. Das, was wir haben, ist bloß ein Bild der äußeren Welt; wir leben, indem wir in unseren Vorstellungen leben, in Bildern, wir empfinden kein vollinhaltliches Dasein in unserem Vorstellungsleben.

Und diese Empfindung, sie lebt sich unterbewußt aus, so sonderbar, so paradox das klingt. Und so wenig es im Bewußtsein vorhanden ist - es ist im Unterbewußten lebendig, es lebt sich dieses Empfinden gegenüber dem Vorstellungsleben in gewissen ängstlichen Gefühlen aus, in Gefühlen der Angst.

Es klingt paradox, aber es gibt diese Unterströmung des menschlichen Seelenlebens. Die meisten Menschen wissen nichts davon,

#SE297a-088

aber die meisten Menschen oder eigentlich alle Menschen stehen fortwährend unter ihrem Einfluß. Und diese Unterströmung ist eine ängstliche Strömung, daß wir sozusagen uns selber in der Welt verlieren könnten, daß wir über einem Abgrund stehen deshalb, weil unsere Vorstellungswelt eine Bilderwelt ist. Und wiederum lebt die unbestimmte Sehnsucht in der menschlichen Seele: Wie finde ich in dieser bloßen Bilderwelt das Dasein?

Man kann durchaus diese unbewußte Empfindung in der Unterströmung der Seele vergleichen mit der Empfindung, die der Mensch - durch Körperliches verursacht - dann hat, wenn er zu wenig Luft bekommt, wenn er an Lufthunger leidet und dadurch bewußt in ängstliche Gefühle verfällt. Was da der Mensch durch körperliche Zustände bewußt erlebt, das wird unbewußt eigentlich immer als eine Begleiterscheinung des Vorstellungslebens empfunden. Und so kann hingewiesen werden auf der einen Seite auf ein Seelenrätsel, nicht in theoretischer Formulierung, sondern indem man etwas heraufholt aus den Tiefen der Seele, was in dieser Seele keimt oder schlummert.

Auf der anderen Seite, indem der Mensch sich hinlebt zum Willenselement, empfindet er den entgegengesetzten Zustand. Da ist eine andere Unterströmung im Seelenleben vorhanden. Da empfindet der Mensch, wie er seinen Trieben, seinen Emotionen, seinen Instinkten ausgesetzt ist, wie da ein Naturhaftes in das menschliche Seelenleben hineinspielt, das sich nicht aufschließt zur Klarheit des Denkens, das immer in einer gewissen Weise in eine Realität, in eine Wirklichkeit getaucht ist, die wir nicht lichtvoll durchdringen können, die ein Finsternes in uns selber bildet. Und man kann wiederum, wenn man mit unbefangener Beobachtung in diese Unterströmungen der Seele eindringen kann, angeben - man muß eben immer einen Widerspruch sagen, wenn man dasjenige, was in den Tiefen der Seele existiert, charakterisieren will -, wie das, was da lebt, unbewußt empfunden wird. Man muß es dann charakterisieren, indem man sagt: Es wird empfunden so, wie im Bewußtsein etwa der Zorn empfunden wird oder auch wie der Mensch empfindet, wenn er nicht ausatmen kann, wenn seine Blutzirkulation so

#SE297a-089

gestört ist, daß die Atmungsluft nicht in der richtigen Weise in seinem Leibe umgesetzt wird, wenn eine Art Ersticken kommt. Etwas wie Zornmütigkeit ist immer durch ein solches Hinleben zum Willenselement in der menschlichen Seele.

Das sind Kräfte, die tief in dem Unbewußten der menschlichen Seele leben, die heraufluten und die das eigentlich Rätselvolle des menschlichen Seelenlebens ausmachen. Und wer bloß die Vorstellungen in ihrer Bildhaftigkeit, den Willen in seiner Triebhaftigkeit, wie sie sich dem Bewußtsein darbieten, nimmt, der fühlt zwar diese Seelenrätsel als etwas Unbestimmtes, als unbestimmte Empfindung der Seele, aber er macht sich diese Seelenrätsel nicht klar, er weiß im Grunde genommen nicht, was das unbestimmte Wirken in ihm ist, das aber tief sein glückliches oder unglückliches Gestimmtsein im Leben beeinflusst.

Man muß immer wieder sagen: Die Seelenrätsel sind nicht solche LRätsel, wie wir sie an der Natur empfinden, die Seelenrätsel sind solche, die innerlich erlebt werden, die heraufluten aus den tiefen Unterströmungen der Seele und die erst gedeutet werden müssen. Deshalb weiß jegliche Wissenschaft - gegen die selbstverständlich, wie das ja schon öfter hier betont worden ist von mir, nichts auf ihrem berechtigten Gebiet eingewendet werden soll - mit den eigentlichen Seelenrätseln wenig anzufangen. Wir sehen es - und ich möchte zwei Beispiele dafür anführen - an dem ganzen neuzeitlichen wissenschaftlichen Denken, wie hilflos im Grunde genommen die auf anderen Gebieten so große Triumphe feiernde Wissenschaft dem Seelenleben eigentlich gegenübersteht, trotzdem die höchsten Daseinsrätsel an diesem Seelenleben des Menschen hängen. An zwei Beispiele möchte ich erinnern, die aber meiner Überzeugung nach tief bezeichnend sind für dasjenige, was da ist, und für das, was wissenschaftlich notwendig ist, um in das eigentliche Gebiet, das der Mensch als Seelenrätsel erlebt, einzudringen.

Es ist jetzt fast ein halbes Jahrhundert her, da hat der große Physiologe Du Bois-Reymond auf der 45. Naturforscherversammlung in Leipzig eine Rede gehalten, auf die immer wieder hingewiesen werden muß, obwohl außerordentlich viel über sie gesprochen

#SE297a-090

worden ist und sie heute fast vergessen und aus der Diskussion verschwunden ist. Diese Rede handelte über die «Grenzen der Naturerkenntnis», und Du Bois-Reymond gibt mit Recht auf der einen Seite als die eine Grenze des Naturerkennens die materielle Welt in ihrem Wesen an. Er sagt: Da hinein, wo Materie kommt, kann der menschliche Geist nicht eindringen, er dringt in die äußere Beobachtung der äußeren Sinneserscheinungen zu der Offenbarung des materiellen Daseins, aber er kann nicht angeben, was eigentlich die Materie selber ist. - Das gibt Du Bois-Reymond als die eine Grenze an. Als die andere Grenze gibt er die des menschlichen Bewußtseins an; das ist heute aber nichts anderes als die des menschlichen Seelenlebens. Er sagt: Mit der vollkommensten Naturerkenntnis kann man noch nicht einmal irgendeine Vorstellung gewinnen darüber, wie die allereinfachste Empfindung in der Menschenseele zustande kommt. Wenn man auch ganz klar wüßte, wie im Menschengehirn sich Kohlenstoff-, Wasserstoff-, Stickstoff-, Sauerstoff-Atome bewegen, man würde niemals aus der klaren Einsicht in diese Bewegungen ergründen können, wie die einfachste Empfindung - «ich sehe rot», «ich rieche Rosenduft» - zustande kommt, das heißt wie die ersten Elemente des Seelenlebens zustande kommen.

Und Du Bois-Reymond hat mit diesem Ausspruch eigentlich vollständig recht. Hier liegt für die äußere Naturwissenschaft durchaus eine zweite Grenze, nur daß die Überzeugung Du Bois-Reymonds die ist, die gerade durch anthroposophische Forschung durchbrochen werden muß. Du Bois-Reymond meint, daß die Grenzen der Naturerkenntnis die Grenzen jeglicher Wissenschaftlichkeit seien. Deshalb sagt er: Wenn man hineindringen will in dieses Gebiet des Geistig-Seelischen, so muß man das durch andere Mittel als die wissenschaftlichen tun, denn wo der Supernaturalismus beginnt, wo man, mit anderen Worten, in das Gebiet des Geistig-Seelischen eindringt, da hört Wissenschaft auf. - Das will gerade anthroposophische Forschung vor der Welt verteidigen, daß Wissenschaft sich nicht erschöpfen braucht im äußerlich-natürlichen Dasein, daß Wissenschaft die Mittel entwickeln kann, um auch in das Geistig-Seelische einzudringen.

#SE297a-091

Das andere Beispiel, das ich vorbringen will, ist das einer ausgezeichneten Persönlichkeit, Franz Brentano, der eine Seelenkunde ganz nach der Methode der modernen Naturwissenschaftlichkeit begründen wollte. Das war sein Ideal. Ich habe den ganzen Tatbestand, der den Forschungen Franz Brentanos zugrunde liegt, im dritten Teil meines Buches «Von Seelenrätseln» eingehend erörtert und möchte hier nur einiges Prinzipielle anführen. Franz Brentano hat dann zu Beginn der siebziger Jahre des vorigen Jahrhunderts versucht, eine Seelenkunde zu schreiben, eine Psychologie. Der erste Band ist 1874 im Frühling erschienen. Für den Herbst war der zweite Band versprochen; er ist niemals erschienen. Auf vier Bände war das ganze Werk berechnet; außer dem ersten Band ist niemals etwas erschienen als einzelne Ansätze, die aber immer nur Ansätze sind. Das ganze Werk ist ein Torso geblieben. Warum das so sein mußte, habe ich in dem genannten Werke auseinandergesetzt. Franz Brentano wollte eben ganz nach dem Muster naturwissenschaftlicher Forschungsweise auch über das seelische Leben Forschungen anstellen, und man findet in diesem ersten Band ein merkwürdiges Bekenntnis Franz Brentanos. Er sagt da etwa: Mit dieser naturwissenschaftlichen Forschung gelingt es ja, in den Einzelheiten des seelischen Lebens bescheiden sich zurecht zu finden; man kann angeben, wie eine Vorstellung sich mit der anderen verbindet, wie eine Vorstellung sich von der anderen trennt, wie sich gewisse Gefühle an Vorstellungen anknüpfen, Willensimpulse an Vorstellungen anknüpfen, wie die Erinnerung wirkt und so weiter. Aber wenn, so sagt Franz Brentano, es dabei bleiben müßte, daß man nur diese Einzelheiten des Seelenlebens erforschen könnte, und wenn erkaufte werden müßte das Wissen über die wichtigsten Fragen des menschlichen Daseins mit dieser strengen Wissenschaftlichkeit, wohin käme man? Denn berechtigt findet Franz Brentano die Sehnsucht, die schon in Plato, in Aristoteles im alten Griechentum lebte:

dasjenige, was man im einzelnen über die Seele des Menschen erforschen kann, bis zu den großen Fragen von Geburt zu Unsterblichkeit zu verfolgen. Und traurig wäre es, meint Franz Brentano, wenn man, weil man wissenschaftlich sein will bei der Erkundung des

#SE297a-092

Seelenlebens, verzichten müsse auf ein Wissen, wie es dem besseren Teil des Menschen in uns ergehe, wenn der physische Teil mit dem Tode der Erde übergeben wird.

Und man kann es dem, was Franz Brentano im ersten Band seiner Psychologie ausgeführt hat, ansehen, daß seine ganze wissenschaftliche Sehnsucht dahin geht, die einzelnen Fragen, die im Grunde genommen das weitere Publikum wenig berühren können, die dieses weitere Publikum gerne dem Gelehrten überlassen will, auf einem weiten Weg hinzuführen bis zu den großen Fragen der menschlichen Unsterblichkeit und des göttlich-geistigen Inhaltes der Welt, wie er sich in der Seele spiegelt. Brentano fand aber aus seiner naturwissenschaftlichen Denkweise heraus diesen Weg nicht, und weil er eine ehrliche Forschernatur war, so ließ er eben die folgenden Bände, für die er keinen Forschungsweg fand, bis zu seinem vor einigen Jahren erfolgten Tode ungeschrieben.

Ich möchte sagen: gerade an diesem Forscherschicksal zeigt sich im echten Sinne tragisch, wie das, was oftmals heute als alleinige Wissenschaftlichkeit anerkannt wird, an den großen Ratselfragen der menschlichen Seele erlahmen muß. Das ist es - wiederum muß ich es sagen -, was Anthroposophie heute vor der Welt verteidigen muß: daß der Weg, den Brentano aus der Naturwissenschaft heraus nicht finden konnte, daß der gefunden werden kann! Und er kann gefunden werden, wenn man bei den gewöhnlichen Fähigkeiten des Seelenlebens, wie sie sich im äußeren Leben zunächst darbieten und wie sie in der gewöhnlichen Wissenschaft verwendet werden, nicht stehenbleibt.

Ich habe oftmals davon gesprochen, daß in jedes Menschen Seele schlummernde, sagen wir mit einem wissenschaftlichen Ausdruck latente Erkenntnisfähigkeiten liegen, die erst aus dieser Seele her-aufgeholt werden müssen, wie aus dem Kinde gewisse Fähigkeiten heraufgeholt werden müssen durch die Erziehung. Wer schon herangereift ist für die gewöhnlichen Erkenntnisfähigkeiten, muß sich in hingebungsvollen inneren Seelenübungen schulen, damit er jene Seelenfähigkeiten ausbilde, durch die nun nicht dasjenige unklar bleibt, was ich nach den beiden Seiten hin als menschliches, rätselvolles

#SE297a-093

Seelen-Erleben charakterisiert habe - das Erleben gegenüber den Vorstellungen, das Erleben gegenüber den Willensimpulsen -, sondern damit der menschliche Seelenprozeß gewissermaßen durchsichtig werde, damit man in das, was da eigentlich im menschlichen Vorstellungs-, im menschlichen Willensleben vorgeht, eindringen kann. Denn ohne daß man in diese alltäglichen Seelenrätsel eindringt, kann man auch nicht den Weg finden zu den großen Fragen des menschlichen unsterblichen Daseins und des göttlich-geistigen Inhaltes der Welt, in dem auch des Menschen Seele urständet.

Nun habe ich des öfteren in Vorträgen hier charakterisiert, wie der Mensch innerliche Übungen zu machen hat, rein seelisch-geistige Übungen, durch die er die sonst schlummernden Erkenntnis-fähigkeiten zum Dasein erweckt, so daß sie ihm wirklich in der Erkenntnis weiterhelfen können. Ich habe darauf hingewiesen, wie man das Vorstellungsleben selber erkräften, verstärken kann. Geradeso, wie wir einen Muskel stärken, wenn wir ihn fortwährend arbeitend gebrauchen, so können wir das Vorstellungsleben stärken, wenn wir in dem Sinne, wie ich es zum Beispiel in meiner Schrift «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» in allen Einzelheiten angeführt habe, wenn wir dieses Vorstellungsleben durch innerliche seelische Arbeit in eine gewisse Richtung bringen, wenn wir gewisse leicht überschaubare Vorstellungen in den Mittelpunkt des Bewußtseins rücken und immer wieder auf diese Weise einer vorstellenden Arbeit uns hingeben, der wir uns sonst nicht hingeben. Ich kann dies nur prinzipiell hier andeuten, aber Sie finden in dem eben genannten Werk und auch im zweiten Teil meiner «Geheimwissenschaft» deutliche Aufschlüsse darüber, daß das Vorstellungsleben des Menschen durch solche Meditations- und Konzentrations-Übungen des Denkens etwas ganz anderes werden kann. Ich möchte sagen: Ohne irgendwelche abnorme Vornahme, sondern durch bloße Fortbildung dessen, was als Gedankenleben, als Vorstellungsleben im Menschen normal ist, kann ein stärkeres, kräftigeres Vorstellungsleben erzeugt werden.

Und indem man dieses kräftigere Vorstellungsleben erzeugt, indem man durch Meditation und Konzentration sich über das hinaushebt,

#SE297a-094

was in unserem gewöhnlichen Vorstellungsleben eigentlich bloß bildhaft ist, kommt man zu dem, was ich in den genannten Büchern das inhaltsvolle, imaginative Vorstellen nenne.

Dieses imaginative Vorstellen lebt mit einer solchen inneren Lebendigkeit in dem bloßen Gedanken, wie sonst der Mensch in seinen äußeren Wahrnehmungen lebt. Dadurch aber kommt man allmählich dahin, daß das Vorstellungsleben nicht mehr dieses bloß abstrakte, dieses, ich möchte sagen bloß bildhafte ist, sondern man macht durch rein innerliche Forschung - die aber durchaus mit demselben Ernst getrieben wird wie nur irgendeine wissenschaftliche Forschung - die Entdeckung, daß die Seele, die ihr Vorstellungsleben sonst nur mit den Ergebnissen der äußeren Eindrücke anfüllen konnte, innerlich von Kräften erfüllt wird, die gewissermaßen in das Seelenleben hereinschießen. Die Vorstellungen sind nicht mehr bloß dieses Leichtflüssige, wenn sie durch Meditation, durch Konzentration ausgebildet werden, sondern sie werden durchkräftet, durchzogen von Kräften, die ich gestaltende Kräfte nennen möchte, von Kräften, die ein innerlich geistig-plastisches Element ausmachen. Und man entdeckt nach einiger Zeit, daß man durch diese Ausbildung des Vorstellungslebens mit demjenigen zusammenwächst, was die Bildekräfte des menschlichen Leibes selber sind; man macht nach einiger Zeit die Entdeckung, daß das Gedankenleben gewissermaßen nichts anderes ist als das verdünnte Kraftleben des menschlichen Wachstums. Was uns im physischen Leibe von der Geburt bis zum Tode innerlich plastisch gestaltet, das ist, ich möchte sagen in einem «verdünnten» Zustand unser Vorstellungsleben im gewöhnlichen Bewußtsein.

Wir blicken hin auf das eben geborene Kind. Wir wissen, daß in diesem eben geborenen Kind, vom Gehirn ausgehend, die bildsamen, die plastischen Kräfte an der Gestaltung des Leibes arbeiten. Wir verfolgen das Wachstum des Kindes, wie es ausstrahlt gerade von der plastischen Gehirntätigkeit, wir verfolgen es bis zu einem gewissen Einschnitt im menschlichen Erdenleben, bis zum Zahn-wechsel, bis gegen das siebente Lebensjahr hin. Wir ,werden, indem wir dieses Kraftleben, das da im Menschen pulsiert, das plastisch in

#SE297a-095

ihm tätig ist, zunächst als ein Unbestimmtes empfinden. Auf der andern Seite, indem wir unser Vorstellungsleben durch Meditation, durch Konzentration kraftvoll ausgestalten, werden wir unbewußt zu demselben Element hingeführt, das plastisch von unserer ersten Kindheit an in uns arbeitete. Und das ist eine bedeutsame Entdeckung des inneren menschlichen Lebens, daß man das Vorstellungsleben so erkräften kann, daß man es innerlich so intensiv machen kann, daß man sich dann darinnen fühlt in dem, was des Menschen Bildekräfte sind, was Bildekräfte sind in seinem Wachstum, in seinem Stoffwechsel. So sonderbar es für die heutige Forschung noch klingt: es ist so, daß es möglich ist, durch eine Verstärkung des Seelenlebens in das hineinzuwachsen, was uns gewissermaßen dann aufnimmt als dasjenige, was unsern äußeren physischen Leib als seine Bildekräfte plastisch gestaltet. Man wächst durch das Vorstellungsleben in die Wirklichkeit hinein, man wächst in ein gestaltendes Element hinein.

Und man lernt auf diese Art kennen, was hinter dem bloßen Gedankenprozeß liegt; man lernt erkennen, wie ein Geistiges, mit dem man sich jetzt verbunden hat, am menschlichen Organismus von der Geburt bis zum Tod arbeitet. Das Vorstellungsleben bekommt seine Realität, das Vorstellungsleben ist nicht mehr das bloße Bild-leben, das Vorstellungsleben wird ein Kraftleben, das im Dasein selber drinnensteht.

Und nur durch eine solche Erkenntnis kann das, was die Unterströmung von Ängstlichkeit, von Furcht in der menschlichen Seele erzeugt, vom Bewußtsein aus bezwungen werden, so daß es in der Tat nicht eine theoretische Lösung der Seelenrätsel ist, auf die hier Anthroposophie hinweist, sondern eine durchaus innerliche, praktische Lösung, die zu erleben ist.

Anthroposophie muß darauf hinweisen, daß aus ihrer Forschung heraus dasjenige in das menschliche Bewußtsein hereinkommen und durch das menschliche Bewußtsein begriffen werden kann, was im Menschen lebt, was, ich möchte sagen nur zum Schein sich so weit verdünnt, daß es als unser gewöhnliches Vorstellungsleben herauskommt, was aber seiner Wahrheit nach die innere Wachstumssphäre

#SE297a-096

unseres Daseins ist. Und indem der Mensch auf der anderen Seite im Vorstellungsleben, ich möchte sagen das Schwergewicht verliert und in eine ängstliche Unterströmung dieses Seelenlebens hineingerät, kann er die Ergebnisse der geisteswissenschaftlichen Anthroposophie über das Vorstellungsleben aufnehmen und kann dieses Vorstellungsleben auf dem Erkenntniswege befestigen. Die Lösung dieses Seelenrätsels bietet Anthroposophie nicht, indem sie eine Theorie hinstellt, sondern indem sie dem Menschen ein Ergebnis hinstellt, das er mit seinem gesunden Menschenverstand durchaus begreifen kann und das dann - wie Schwere verleihend - im Vorstellungsleben für sein Bewußtsein, für sein Seelenleben auftritt, so daß in die Seelenstimmung, in die Seelenverfassung hinein rätsellösend strömen kann, was Anthroposophie scheinbar als bloße Erkenntnis über das Vorstellungsleben geltend zu machen vermag.

Man erkennt da eben durchaus auf der einen Seite, wie der Mensch ein gestaltetes Wesen ist, wie er als Ganzes in einer bestimmten Gestalt auftritt, wie seine einzelnen Organe aus dem Geiste heraus gestaltet sind und wie wir - damit wir freie Wesen sein können, damit wir nicht gezwungen durch diese innerlichen Kräfte nur handeln, sondern uns freien Spiegelbildern hingeben können - bis zu einem plastisch Gestalteten unsere bloß bildhaften Vorstellungen hinentwickeln. Das, was da vorliegt, habe ich zu Beginn der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts in meiner «Philosophie der Freiheit» ausgeführt, indem ich gezeigt habe, daß der Mensch ein freies Wesen dadurch ist, daß er eben gerade in den reinen Gedanken, die nicht mit irgendeiner äußeren Realität für sein Bewußtsein zusammenhängen, leben kann, daß er in diesen reinen Gedanken seine moralischen Impulse formen kann. Spiegelbildern gegenüber wird man so dastehen, daß man selber irgend etwas ausführen muß, wenn das Spiegelbild sich ändern soll; Spiegelbilder bestimmen einen nicht kausal. Der Mensch wäre niemals frei, wenn er von einer Realität in seinem gewöhnlichen Bewußtsein bestimmt wäre. In seinem gewöhnlichen Bewußtsein leben die Vorstellungen als Bilder, dadurch wird er von ihnen nicht bestimmt, wie man

#SE297a-097

durch Spiegelbilder auch nicht bestimmt wird. Er ist frei. Damit er frei sein kann, muß sich sein Leben herausheben aus demjenigen, was es plastisch als Wachstumskraft, als Wachstumsleib, könnte man sagen, als Bildekräfteleib durchzieht. Aber dieses Leben in der Freiheit muß der Mensch eben mit der charakterisierten ängstlichen Unterströmung in seinem Seelenleben erkaufen, und daher muß der Mensch in seinem gewöhnlichen Bewußtsein dazu kommen, seine Freiheitsempfindung voll zu erleben, aber auch als polarischen Gegensatz diesem Freiheitserlebnis das entgegenstellen können, was Anthroposophie als Befestigung des Vorstellungslebens in der angedeuteten Weise geben kann.

Dringt man aber auf diesem Wege weiter, so dringt man ja von dem, ich möchte sagen ganz verdünnten, bloß bildhaften Vorstellungsleben vor zu dem, was wirkliche Realität ist, was in dem Menschen gestaltend lebt. Es ist nicht der physische Leib, es sind nicht die physischen Organe, es ist ein übersinnlich Kraftendes, aber es ist da. Man erfaßt etwas, was außerhalb des physischen Leibes liegt, und man dringt, indem man einfach nach der einen Seite hin die Seelenrätsel verfolgt, dadurch in das ein, was unabhängig von dem menschlichen physischen Leibe eine übersinnliche Realität im Menschen hat. Man dringt vor bis zu dem, was durch die Geburt oder durch die Konzeption als menschlicher physischer Leib durch die bloßen Vererbungsverhältnisse zubereitet, durch bloße äußere Naturtatsachen vorgebildet wird. Man lernt erkennen, wie sich mit den vererbten Merkmalen, die von Eltern oder Voreltern herrühren, mit dem ganzen Leib, der sich im mütterlichen Organismus bildet, aus der geistigen Welt heraus dasjenige verbindet, was man im Leben wiederfindet, wenn man das Vorstellungsleben erkräftet.

Man gelangt, ich möchte sagen zu der einen Seite der Unsterblichkeitsfrage. Man schaut hin auf das, was unsterblich, was ewig ist in der Menschennatur, weil es aus einer geistigen Welt durch Konzeption und Geburt in das eindringt, was menschlich-leiblich ist, und weil es fortwirkt auch während des Erdenlebens als die innere plastische Gestaltungskraft, mit der wir uns verbinden, indem wir in der angedeuteten Weise unser Gedankenleben verstärken.

#SE297a-098

So bietet Anthroposophie die Perspektive, die etwa ein Franz Brentano suchte. Brentano begann auch bei einer Untersuchung der Gedanken, er ließ aber die Gedanken so, wie sie im gewöhnlichen Bewußtsein sind. Er beschränkte sich darauf, bloß zu registrieren, was im gewöhnlichen Bewußtsein vorhanden ist. Erst die Verstärkung des Gedankenlebens durch Meditation und Konzentration führt dieses Gedankenleben zu der inneren plastischen Gestaltungskraft, und sie führt wirklich auf den Weg, der beim Erfassen des einfachen alltäglichen Gedankens beginnt und der endet bei dem geistig-seelischen Element des Menschen, das da gelebt hat vor der Geburt, vor der Konzeption in der geistig-seelischen Welt selber und das sich mit den Vererbungskraften, mit den physischen Kräften des Menschenleibes verbunden hat.

Es gibt keine andere Lösung der Seelenrätsel als dadurch, daß man diesen Weg von den einfachsten Erscheinungen des alltäglichen Lebens bis zu den großen Rätselfragen des Daseins wirklich findet.

Ich habe bisher auf das hingewiesen, was der Mensch gegenüber seinem Gedankenleben erreichen kann. Da kommt er zu dem, was den Menschen gewissermaßen in den Raum herausgestaltend treibt, was die räumliche Leiblichkeit des Menschen plastisch durchdringt, was sich in der Gestalt auslebt, was aus der geistigen Welt, wie ich angedeutet habe, heruntersteigt und in die äußere Gestalt des Menschen, auch in die Gestalt seiner inneren Organe, hinein verfließt. Das ist aber nur die eine Seite des Menschenlebens, und auch an der anderen Seite des Menschenlebens nimmt das Seelische durchaus teil, wenn wir ebenso, wie wir durch Meditation und Konzentration das Gedankenleben ausbilden können, nach der anderen Seite das Willensleben jetzt nicht so ausbilden, daß man im eigentlichen Sinne sagen kann, man verstärkt es, sondern so, daß wir es hingebungsvoller machen, vergeistigter machen.

Man kann es dadurch erreichen, daß man dieses Willensleben in einem gewissen Sinne losreißt von seiner Alltäglichkeit. - Ich habe viele einzelne Übungen gegeben - Geisteswissenschaft ist nicht leichter als die Forschung auf der Sternwarte oder in der Klinik -

#SE297a-099

die jahrelang getrieben werden müßten, aber ich möchte nur einzelnes herausgreifen, um das Prinzipielle anzudeuten. - Es kann das [dieses Losreißen] dadurch geschehen, daß man das, was im gewöhnlichen Denken als Wille wirkt - denn im Denken ist immer ein Wille vorhanden, die Gedanken werden durch den Willen gestaltet, das Gedankliche ist nur die eine Seite, im Seelenleben ist immer der Wille mit den Gedanken durchwoben und die Gedanken mit dem Willen -, daß man dieses Willenselement, das in den Gedanken lebt, von seinem gewöhnlichen Gang, der sich an die äußeren physischen Tatsachen hält, dadurch losreißt, daß man zum Beispiel etwas rückwärts vorstellt. Sagen wir, während man gewohnt ist, ein Drama vom ersten bis zum fünften Akt vorzustellen, stellen wir einmal dieses Drama von den letzten Vorgängen bis zum Anfange hin rückwärts verlaufend vor. Man gehe dann über dazu, äußere Tatbestände rückwärts verlaufend vorzustellen. Man kann zum Beispiel am Abend sein gewöhnliches Tagesleben rückverlaufend so

vorstellen, daß man in möglichst kleinen Partien vorgeht, vom Abend bis zum Morgen, selbst bis zu dem Grad, daß man das Hinaufgehen über eine Treppe so vorstellt, daß man es wie ein Rückwärts-Heruntergehen von der obersten bis zu der vorletzten Treppe und so weiter vorstellt.

Dadurch, daß man gewohnt ist, das Denken immer in demselben Sinne zu führen, wie die äußeren Tatsachen verlaufen, spielt das Denken für uns eigentlich in bezug auf den Willen, der in ihm entfaltet wird, eine passive Rolle. Es wird aktiv innerlich tätig, durchsetzt von innerlicher Initiative, wenn wir es durch solche Übungen schulen wie das Rückwärtsvorstellen, wo wir es losreißen von dem Gang der äußeren Tatsachen, wo wir es auf sich selbst angewiesen machen. Denn wenn wir solches, was wir auf diese Weise in sorg

-fältigen und energischen Übungen erreichen, durch eine wirklich ernste Selbstbeobachtung verstärken, indem wir das, was wir als Willensmensch tun, so beobachten, wie wenn wir neben uns stehen würden und uns Stück für Stück in unserer Willensentfaltung beobachten würden, oder auch wenn wir zur Aktivität übergehen würden, wenn wir Übungen geradezu zu dem Zweck machten, uns etwas

#SE297a-100

vorzunehmen und es dann mit einer eisernen Energie exakt auszuführen, so daß wir ganz im Willenselement leben - ich wollte nur prinzipiell solche Übungen angeben, die den Willen nicht nur von den äußeren Tatsachen losreißen, sondern von seinem Gebundensein an den Leib selber, die den Willen selbständig machen, vergeistigen -, dann kommen wir auf diese Art tatsächlich zu einer Willensentfaltung, so daß wir uns mit unserem Seelenleben, das nun den Willen entfaltet, außer unserem Leibe erleben. Es ist ein bedeutsames Erleben. Aber dadurch sieht man erst ein, was der Wille ist. Der Wille ist im gewöhnlichen Leben an die Organe gebunden. Wir sehen ihn sich entfalten, indem wir unsere Glieder bewegen. Wir beobachten nur durch unser Gedankenleben die Vorgänge, die Wirkungen unseres Willens. Wir sehen in ihn hinein, wenn wir ihn losgerissen haben von der Leiblichkeit, wenn wir ihn in sich selbst erleben, ganz eins werden mit ihm. Dann wird er durchdrungen von einer Erhöhung derjenigen Kraft, die sonst auch an unseren physischen Organismus gebunden ist, durchdrungen von der Liebekraft. Und zu einer durchsichtigen, hellen Klarheit wird jenes hingebungsvolle Element im Seelenleben ausgebildet, das uns - ich möchte sagen dunkel, als emotionelles Willensleben - in der Liebe entgegentritt.

Ich weiß, wie wenig die Menschen heute die Liebe als eine Erkenntniskraft gelten lassen wollen. Im gewöhnlichen Leben ist sie es auch nicht; aber wenn sie so ausgebildet ist, daß der Wille nicht mehr in Instinkten, in Trieben, in Emotionen wurzelt, sondern daß er im rein Seelischen, abgesehen von der Leiblichkeit lebt, dann wird dieser Wille eigentlich erst seiner Wesenheit nach erkannt, und dann zeigt er sich als etwas ganz anderes, als was das Gedankenelement sich gezeigt hat. Das Gedankenelement hat sich in seiner Verstärkung als dasjenige, was aufbauend gestaltet, gezeigt, was, ich möchte sagen Organ aus Organ herausfließen läßt, was zuletzt gipfelt in der menschlichen Fortpflanzung. Das Gedankenelement entfaltet sich als das plastische Wirken, von der Seele aus plastische Wirken in die menschliche Leiblichkeit hinein. Das Willenselement, das entfaltet sich so im Leib, daß es - wenn man es abgesondert vom

#SE297a-101

Leib erkennt, kann man dann anschauen, wie es auf den Leib wirkt

- das Leibliche nun gerade nicht plastisch gestaltet, sondern das Plastisch-Gestaltete wird zurückgebildet, wird aufgelöst, zerstäubt, verfließend gemacht. Das Willenselement ist das, was stetig - ich bitte, mich nicht mißzuverstehen -, ich möchte sagen die gebildeten Elemente des Menschen wiederum verbrennt, in Flammen, geistig gesprochen, aufgehen läßt. Der Ausdruck ist bildlich gemeint, aber er bedeutet etwas sehr Wichtiges.

Das menschliche Leben, wie es aus der Seele in die Leiblichkeit sich ergießt, kann nur verstanden werden, indem es auf der einen Seite durchschaut wird als dieses plastische Element, auf der anderen Seite als das Wiederauflösen des plastischen Elements, als das, ich möchte sagen, in das Zerstäubte, in das Zerfließende Hineinkommenlassen des plastischen Elementes. Und indem alles, was als Wille sich im Menschen entfaltet, im menschlichen Leibe ein solch Auflösendes, Zerstäubendes, das Zerfließende ist, ist dieses willensartige Element das, was nun erlebt wird als dasjenige, was uns nach der anderen Seite des Menschenlebens den Weg weist, was uns den Weg weist zum Tod hin.

Wie wir durch die Plastik des Denkens eben zunächst das geistig-plastische Element der menschlichen Seele kennenlernen, das durch Geburt oder Empfängnis in den physischen Leib einzieht, so lernen wir erkennen, wie das willensartige Element den menschlichen Leib auflöst, aber im Auflösen - wie gesagt, bildlich gesprochen - aus der Flamme die reine Geistigkeit hervorgehen läßt. Wir lernen den Auszug der Seele aus dem Leibe kennen. Wir lernen auf diese Weise aus dem Verfließen des Willenselementes heraus den Tod verstehen. Wir lernen verstehen, was im Tode mit dem Menschen vorgeht, weil wir verstehen lernen, was beim alltäglichen Willensentschluß im Menschen vorgeht. Der alltägliche Willensentschluß bewirkt im physischen Leib - wie gesagt, bildlich gesprochen - eine Art Verbrennungsprozeß, aber aus diesem Verbrennungsprozeß geht hervor, was unser inneres Seelenleben ist. Was wir innerlich als Seele empfinden, es könnte nicht da sein, wenn wir immer bloß Leib wären, bloß plastisch gestaltet würden. Das Plastische

#SE297a-102

muß abgebaut werden, verfließen, und aus dem Verfließenden des Plastischen, aus dem immer Fortwährend-Zerstörtwerdenden des Leiblichen geht das Erleben des Seelischen hervor. Und wir begreifen den Auszug der Menschenseele aus dem physischen Leib mit dem Tod, der nur in einen Augenblick zusammengefaßt dasjenige darstellt, was sich in der Entfaltung des Willens zur Geistigkeit der Seele immerdar darstellt. So wie ich im gegenwärtigen Augenblick meinen Willen erlebe, wie er eine Art Verbrennungsprozeß, Auflösungsprozeß im Leibe bildet, wie durch die Zerstörung das Geistige auflebt im menschlichen Leib, so lerne ich erkennen, wie mit dem anderen Zerstören des Leibes im Tode, das nichts anderes ist als die letzte Wirkung des im Leibe verborgenen Willens, wie da das Geistige wiederum zurückkehrt in die geistig-seelische Welt.

Das ist es, was aus Anthroposophie heraus lebendig in die Seelenrätsel hineinführt. Anthroposophie will nicht eine Theorie sein; gewiß, sie will Erkenntnis geben, aber nicht eine theoretische Erkenntnis, sie will eine Erkenntnis geben, die Seelennahrung ist. Und sie kann auf diese Weise die einzelnen täglichen Erlebnisse des Seelenwesens vor das geistige Auge hinstellen, sie kann von diesen einzelnen Erlebnissen dann zu den großen Fragen des Seelenlebens hinschreiten.

Gestatten Sie, daß ich auf eine Einzelheit eingehe, damit Sie sehen, worauf gerade das beruht, was durch Anthroposophie in die menschlichen Seelenrätsel hineinführen soll, gestatten Sie, daß ich die Einzelheiten der menschlichen Erinnerung anführe.

Ist man dazu gelangt, so das verstärkte Vorstellungsleben in sich zu haben, wie ich es charakterisiert habe, und hat man auf der anderen Seite kennengelernt, wie fortwährend das Plastische wieder abgebaut wird von dem Willensleben, dann schaut man auch die inneren Seelenprozesse erst in durchsichtiger Klarheit an. Man sieht, wie der Mensch der äußeren Welt gegenübersteht, wie er seine Eindrücke von der äußeren Welt bekommt, wie er dann sich Vorstellungen, Gedanken über diese äußeren Eindrücke bildet, wie er dann nach einiger Zeit - oder auch nach lailiger Zeit - als Erinnerungen diese Vorstellungen aus gewissen Untergründen

#SE297a-103

heraufholt oder wie sie auch von selbst, wie man heute sagt als «frei steigende» Gedächtnis-Vorstellungen herauftauchen. Schon in diesem Herauftauchen der Erinnerungsvorstellungen kündigt sich für den, der unbefangen auf das menschliche Seelenleben hin-blicken will, ein bedeutsames Seelenrätsel an, und man kann sagen: In durchaus kurioser Weise haben die Menschen gesprochen von dem,

was eigentlich das Wesen der Erinnerung ist. Man hat sich - und tut das zuweilen noch heute - vorgestellt: Nun ja, der Mensch bekommt durch die Wahrnehmungen Eindrücke, sie werden durch seine Sinne hervorgerufen, dann setzen sie sich fort durch sein Nervensystem, er bildet sie um durch sein Vorstellen. Diese Vorstellungen tauchen dann in gewisse Untergründe seines Seelenlebens ein und kommen dann wieder herauf, wenn sie erinnert werden. Nun, kein Mensch, der unbefangen denkt, kann sich irgend einen klaren Gedanken darüber machen, wie eigentlich diese Vorstellungen, wenn wir sie nicht haben, da unten in unbekannten Untergründen des Seelenlebens spazieren gehen sollen, um dann wieder heraufzukommen durch Willkür, wenn sie entweder gerade gebraucht werden oder an irgend etwas sich anlehnen wollen, das als eine neue Wahrnehmung, als ein neuer Eindruck der Außenwelt auftritt.

Anthroposophie geht da zur wirklichen, wahrhaftigen Beobachtung des menschlichen Seelenlebens selber über. Sie durchschaut dadurch, daß sie das verstärkte Vorstellungsleben und das durchgeistigte Willensleben kennt, den ganzen Prozeß, der sich von der Wahrnehmung des äußeren Dinges durch das Vorstellungsbilden, durch das Bilden der Erinnerung bis zum Wiederum-Heraufkommen der erinnerten Vorstellungen abspielt. Dadurch, daß anthroposophische Forschung durch eine solche Gestaltung des Vorstellungs- und Willenslebens zu Erkenntniskräften vordringt, wie ich angedeutet habe, wird der ganze Seelen- und leibliche Prozeß und wie diese beiden Prozesse ineinanderspielen, so umgestaltet, wie etwas - wenn ich es damit vergleichen darf -, was ich als etwas ganz Dunkles, Undurchsichtiges vor mir habe, dadurch umgestaltet wird, daß es durchleuchtet wird, plötzlich durchsichtig wird. Der

#SE297a-104

ganze menschliche Seelenprozeß wird durch dieses verstärkte Vorstellungsleben und durchgeistigte Willensleben durchsichtig.

Und worauf sieht man jetzt in bezug auf das, was ich angedeutet habe? Man sieht, wie die äußeren Eindrücke den Sinnen sich meilenweit dehnen, wie der ganze Prozeß weiterspielt und wie in der Tat das, was ich als gestaltendes, als plastisches Element des verstärkten Gedankenlebens bezeichnet habe, in dem gewöhnlichen Wahrnehmungsprozeß als eine Fortsetzung wirkt. Ich nehme äußerlich wahr, aber es wirken in mir ja nicht bloß die abstrakten Gedanken, die ich im gewöhnlichen Bewußtsein habe, sondern das, was durch Geisteswissenschaft bloß ergründet wird, das wirkt ja fortwährend; dieses Plastische in den Vorstellungen, das wirkt hinunter in die menschlichen Seelen- und Leibestiefen. Und dann, wenn dies geschehen ist, wenn in die Seelenuntergründe und in die Leibesuntergründe der Gedanke gestaltend gewirkt hat, dann geht der Mensch zu anderem über. Da ist ein Willensentschluß tätig, da spielt der Wille, da ist aber der vergeistigte Wille vorhanden. In demjenigen Leben des Menschen, das an das äußere Gehirn gebunden ist, entfaltet sich dieser Wille, er baut, indem er die Plastik des Gehirns auflöst, dasjenige für das gewöhnliche Bewußtsein ab, was der Eindruck aufgebaut hat, so daß wir eine äußere Gehirn-Oberfläche, wenn ich mich grob ausdrücken darf, über Untergründe ausgebreitet haben, wo aber die Plastik fortwirkt.

Nehmen wir nun an, ich erinnere mich in willkürlicher Weise an irgend etwas, dann geschieht das so, daß ich aus einer gewissen Vorstellungsreihe heraus diesen Willen entfalte. Die Willensentfaltung ist wiederum mit einem Abbauen verbunden, wenn jetzt nicht wiederum äußere Eindrücke eindringen; und daß diese nicht kommen, dafür sorgt ja wiederum die Willensentwicklung, die ein Abbauen ist. Und dieses Abbauen läßt das, was in den Untergründen bei der willkürlich heraufgeholtten Erinnerung ist, als Plastik des Menschen heraufkommen. Kommen freisteigende Vorstellungen herauf, so geschieht es umgekehrt. Da ist irgendein äußerer Eindruck vorhanden, der sich zum Gedanken bildet. Der Gedanke ist plastisch tätig. Dem Gehirn wird er eingepreßt. Diese Plastik ist

#SE297a-105

ähnlich derjenigen Plastik, die einmal so in den Untergründen dasjenige ausgebildet hat, was in den Untergründen in einer gewissen Gestalt leben kann. Das lebt in derjenigen Plastik, die jetzt der Gedanke gebildet hat.

Sie sehen, das Seelenleben wird auf diese Weise durchsichtig, man lernt es erkennen im Zusammenwirken mit dem Leibesleben, im Zusammenwirken des Geistigen mit dem Leiblichen und mit dem Seelischen, man lernt es erkennen in seinem innerlichen plastischen Aufbauen, in seinem fortwährenden Ablöschen, Abbrennen durch das Willenselement. Und indem man so jeden einzelnen Augenblick des Lebens verstehen lernt, lernt man in diesen Strömen des Lebens dasjenige erfassen, was die großen Lebensfragen sind. Man lernt aus den Gedanken heraus erkennen, was durch die Geburt in das physische Erdenleben einzieht, man lernt aus dem Willen heraus erkennen, was durch den Tod des Menschen in die geistige Welt hinauszieht.

So treten die anthroposophischen Forschungsergebnisse wie etwas auf, das von den Einzelheiten des Lebens zu dem Umfassenden des menschlichen rätselvollen Seelenwesens vordringt.

In dieser Art, indem wir erkennen, wie schon in der gewöhnlichen Erinnerung der Gedanke plastisch wirkt, wie wenn irgend etwas im Leibe gestaltet wird, erfahren wir auch, wie dasjenige, was noch nicht im Leibe ist, aber mit dem Leib sich verbindet durch Geburt und Konzeption, wie das plastisch eingreift in den Leib. Wir lernen das menschliche Lebelement in dieser plastischen Gestaltung kennen, weil wir das einzelne plastische Element kennenlernen, das schon in der Gestaltung der Erinnerung auftritt.

Lebensvoll möchte Anthroposophie zu den Seelenrätseln hin-blicken! Das sollte überhaupt als das Wesentliche anthroposophischer Forschung aufgefaßt werden: daß sie überall durchaus stehen bleibt bei der wissenschaftlichen Gewissenhaftigkeit, zu der man sich heute herangezogen hat durch die großen, gewaltigen Fortschritte der äußeren Naturwissenschaft, daß sie aber, indem sie bei dieser Gewissenhaftigkeit stehenbleibt, zu gleicher Zeit hinaus-schreitet über das, was die bloße äußere Beobachtung, das bloße

#SE297a-106

äußere Experiment darbieten kann, daß sie fortschreitet von den Fähigkeiten, welche gerade durch ihr besonderes Vorhandensein die menschliche Seele für den Menschen selbst zu einem rätselvollen Wesen machen, daß sie durch eine Ausbildung dieser Fähigkeiten dahin führt, daß diese Seelenrätsel nicht theoretisch, aber praktisch gelöst werden.

Man braucht nicht zu fürchten, daß derjenige, der auf dem Gesichtspunkt einer solchen sogenannten Lösung der Seelenrätselfragen steht, etwa eines Tages wie eine vollendete Sache, wie eine vollendete Erkenntnis dasjenige hinstellen möchte, was die Seelenrätsel löst, so daß dann die Seele in Trägheit, in Lässigkeit gegenüber ihrem eigenen Leben verfallen könnte. Nein, die Seele wirft diejenigen Rätsel, die ich heute als die lebendigen, als die erlebten Seelenrätsel angeführt habe, in jedem Augenblick des Lebens auf, und in jedem Augenblick des Lebens brauchen wir neuerdings die Ergebnisse geistiger Forschung, welche ausgleichend wirken auf dasjenige, was so rätselvoll aus den dunklen Tiefen der Seele aufsteigt. Was ich die ängstliche, was ich die zommütige Unterströmung des menschlichen Seelenlebens genannt habe, es ist nichts anderes, als die innerliche Aufforderung der menschlichen Seele, sich nicht als selbstverständlich hinzunehmen, sondern sich in vollem fortwährendem Erleben so hinzunehmen, daß sich diese menschliche Seele fortwährend ein Rätsel ist, daß sie fortwährend die Lösung dieses Rätsels braucht. Und eine solche fortwährende Lösung des Rätsels der Seele möchte eben gerade anthroposophische Forschung darbieten, so anknüpfend an die Wirklichkeit des Daseins, daß man - wenn ich einen trivialen Vergleich gebrauchen darf - sagen kann: So wie der Mensch in seinem physischen Leben ein Wesen ist, das fortwährend Nahrung zu sich nehmen muß, das nicht mit dem einmaligen Nahrung-zu-sich-Nehmen befriedigt sein kann, weil es diese Nahrung verbraucht, weil es diese Nahrung verbindet mit seinem Lebensprozeß, so ist es mit dem, was uns durch Anthroposophie als Ergebnis der Seelenrätsel dargeboten wird. Es entschwindet uns seine innerliche intensive Wirksamkeit, wenn wir es nicht fortwährend ins Auge fassen, wenn wir nicht fortwährend

#SE297a-107

fortschreiten. Weil wir es auf diesem Gebiet mit einer Wirklichkeit zu tun haben, nicht mit einer Theorie, die man lernen und gedächtnismäßig behalten kann, so wie bei der Wirklichkeit des Sich-Ernährens, deshalb hat man es zu tun mit etwas, das aus Anthroposophie in den fortwährenden Lebensprozeß eindringen muß.

Und es ist ja auch so. Der Mensch wird nämlich folgendes gewahr werden, gerade wenn er sich mit den Ergebnissen der Anthroposophie in bezug auf die eigenen Seelenrätsel befaßt: Lernen - so sonderbar das klingt, es ist eine Wahrheit, die jeder, der sich mit Anthroposophie befaßt, gerade mit Bezug auf die Seelenrätsel erfahren kann -, lernen kann man im Grunde genommen die Anthroposophie nicht; man kann ihre Ergebnisse an sich herantreten lassen, man kann Bücher lesen, Vorträge hören; aber wenn man nicht fortwährend dasjenige erlebt, was man so aufgenommen hat, wenn man nicht in einem fortdauernden Prozeß - so wie man die leiblichen Stoffe der Außenwelt durch den Ernährungs- und Stoffwechselvorgang fortwährend mit den leiblichen Prozessen verbindet - dasjenige mit der menschlichen Seele, mit dem seelischen Prozeß verbindet, was in Anthroposophie dargeboten wird, so wird man sehen, daß es seine Bedeutung für das Seelische verliert, wie das Physische seine Bedeutung für die Leiblichkeit verliert, wenn es nicht fortwährend in diese Leiblichkeit eingeführt wird. Und wie sich leiblich in dem Hunger und Durst das Nichtvorhandensein der physischen Nahrung ausspricht, so spricht sich in einem aus den Tiefen der Seele heraufdringenden ängstlichen und krankhaft-zornmütigen Wesen das aus, was durch eine wirkliche Erkenntnis der geistigen Bedeutung des Vorstellungs- und des Willenslebens beeinflußt sein will. Und dringt der Mensch dadurch vom, daß er in seinem Bewußtsein das immer hegen kann wie eine Nahrung seiner Seele, was ihm so die anthroposophische Forschung gibt, dann findet er, was er als Gleichgewicht seines Seelenlebens braucht, was er als eine fortwährende lebendige Lösung der auch fortwährend lebendigen Seelenrätsel empfinden und erleben muß.

Und immer wieder muß es gesagt werden: Obwohl dadurch, daß man das, was in den genannten Büchern ausgeführt ist, an sich herantreten

#SE297a-108

läßt und prüft, man sich auf den Weg selbständigem anthroposophischer Forschung begeben kann, ist Anthroposophie nicht darauf angewiesen, daß jeder Mensch auf diesem Weg nachprüfen kann, was in Anthroposophie dargeboten ist. Auch wenn man das nicht tut, kann man trotzdem mit dem gesunden Menschenverstand das, was in der Anthroposophie zutage tritt, vernünftig oder unvernünftig finden. Der Mensch kann mit seinem gesunden Menschenverstand, ohne daß er selbst anthroposophischer Forscher wird, verfolgen, was der anthroposophische Forscher behauptet. Aber außer diesem gesunden Menschenverstand hat der Mensch noch etwas. Der Mensch kennt ja auch nicht, wenn er ein Laie ist auf physiologischem oder biologischem Gebiet, die chemische Zusammensetzung seiner Nahrungsmittel; aber er prüft, was die Nahrungsmittel für den Menschen in Wahrheit sind, indem er sie genießt, indem er die Kräfte mit den Kräften seiner Leibesprozesse verbindet. So kann er das, was ihm Anthroposophie an Ergebnissen darbietet, wovon sie zeigt, wie es die Seelenrätsel löst, mit seinem Seelenleben vereinigen, und er wird finden: es sättigt ihn seelisch. Und was sind im Grunde genommen vor diesem anthroposophischen Forum Seelenrätsel? Seelenrätsel, in ihrer Lebendigkeit erfaßt, sind nichts anderes als dem Ausdruck des seelisch-geistigen Hungers und des seelisch-geistigen Durstes. Und die Lösung der Seelenrätsel ist im Grunde genommen nichts anderes als Aufnahme wahrhaftiger geistiger Inhalte, wahrhaftiger geistigem Wesenheiten, die sich vereinigen mit dem menschlichen Geiste und mit dem menschlichen Seelenleben. Und so, möchte ich sagen, ist geistige Sättigung, die fortwährend sich wiederholen muß, Lösung der Seelenrätsel. Je lebendiger man den Prozeß faßt und je mehr man einsieht, wie Anthroposophie durchaus in das praktische Leben hin-eingreifen will in jedem Punkte, wie sie im Alltäglichen Wurzel fassen und hinaufgelangen will zu den großen Rätselfragen des Daseins, indem sie den Menschen in den göttlich-geistigen Urgrund des Daseins einführt, indem sie ihn zu seinem Unsterblichen führt, desto mehr wird man einsehen, daß Anthroposophie nicht Theorie sein kann, sondern etwas durchaus Erlebbares.

#SE297a-109

Von diesem Gesichtspunkt aus versucht Anthroposophie in die verschiedensten praktischen Gebiete des Lebens hineinzuwirken; von diesem Gesichtspunkt aus hat sie versucht, zu gestalten, was ich hier öfter dargestellt habe als die Begründung unserer Waldorfschule durch Emil Molt, also etwas, was auf praktisch sozialem Gebiete getan wird.

Anthroposophie löst, wie Sie sehen, die Seelenrätsel, indem sie an den ganzen lebendigen Menschen, an Leib, Seele und Geistesmenschen sich wendet. Dadurch überwindet sie die Einseitigkeiten desjenigen Erkennens und Seelenlebens, das notwendigerweise heraufziehen mußte mit den auf ihrem Gebiet voll anerkannten Ergebnissen der neueren Naturwissenschaft, die durchaus als Triumph auch von der Anthroposophie eingesehen werden.

Aber man müßte so etwas beachten - und man würde es beachten, wenn Anthroposophie nicht noch so mißverstanden würde -, wie es sich zum Beispiel während des verflossenen Sommers hier in Stuttgart auf dem anthroposophischen Kongreß zugetragen hat, wo von Dr. von Heydebrand aus der Waldorfpädagogik heraus in einem Vortrag, der auch gedruckt vorliegt, gerade die Einseitigkeiten der bloß äußerlich experimentellen Seelenkunde dargelegt worden sind. Nicht weil gegen diese experimentelle Seelenkunde oppositionell vorgegangen werden soll - sie wird gerade auf ihrem Gebiete mit ihren Ergebnissen in der richtigen Weise gewürdigt werden können, wenn man auf der anderen Seite das, was so äußerlich erkundet wird, mit dem durchdringen kann, was geistig-seelisch durch Anthroposophie erreicht werden kann. Denn durch Anthroposophie wird dasjenige, was in das Leiblich-Körperliche des Menschen geistig-seelisch, aus geistig-seelischen Welten heraus wirkt, begriffen. Dadurch aber kann auch alle äußere Forschung belebt werden, kann belebt werden Pädagogik, kann belebt werden Medizin - auch das ist hier in früheren Vorträgen auseinandergesetzt worden -, und kann belebt werden auch das soziale Leben.

Auch da möchte ich hinweisen auf ein schönes Beispiel in dem Vortrag, den Emil Leinhas auf dem genannten Kongreß gehalten hat - der auch hier gedruckt vorliegt -, der darlegt, was die aus bloß

#SE297a-110

nachgebildeten naturwissenschaftlichen Methoden heraus entstandene Nationalökonomie nicht leisten kann. Hier ist ein Anfang gemacht für eine wirkliche aus dem Geistig-Seelischen herauskommende Gesundung des sozialen Lebens. Und woran liegt denn das zuletzt?

Man sieht durch Anthroposophie ein, wie der Gedanke gestaltend wirkt. Nun, er wirkt nicht nur im menschlichen Leib gestaltend als das Seelisch-Geistige, er wirkt auch gestaltend, wenn wir ihn in der richtigen Weise als soziale Ideale in das menschliche Gesellschaftsleben einführen können, und es wirkt der durchschaute Wille in der richtigen Weise auch in sozialer Beziehung. Denn wie durch ihn, wie wir wissen, das menschliche Leibliche aufgelöst, einer gewissen Verbrennung entgegengeführt wird, so wird dasjenige, was als durchschautes Willenselement in das soziale Leben richtig eingeführt wird, im richtigen Augenblick erkennen, wo irgendeine Einrichtung sich überlebt hat, verschwinden muß, damit gerade ihre Früchte in einer neuen Gestalt aufleben können. So wie das Geistig-Seelische aus dem Abbauen des Leiblichen in der dargestellten Weise sich erhebt, so erheben sich die höheren Gebilde des sozialen Lebens dadurch, daß gewisse äußere Einrichtungen, die sich überlebt haben, verschwinden, daß dieses Verschwinden zusammenwirkt mit dem Plastisch-Aufbauenden. Hinausfließen in das soziale Leben kann, ich möchte sagen auch die Frage der sozialen Rätsel lösend, dasjenige, was in dem richtigen anthroposophischen Erfassen der menschlichen Seelenrätsel durchschaut wird.

Dadurch aber kommt der Mensch dazu - lassen Sie mich das zum Schluß aussprechen -, sich selbst in der richtigen Weise zu erfassen, sich zu erfüllen mit rechter innerer Kraft, mit der wahren Kraft seines wirklichen Ich, das im menschlichen Gefühl, im

menschlichen Gemüt lebt. Zwischen dem Vorstellungsleben, zwischen dem Willensleben, da lebt das immer unbegreifbare, immer unfaßbare, aber deshalb nicht weniger erlebbare Gefühlsleben des Menschen; und in diesem Gefühlsleben enthüllt sich für den, der so das Leben anzuschauen vermag, wie ich es heute charakterisiert habe in bezug auf die Seelenrätsel, das ewige Ich, das durch wiederholte

#SE297a-111

Erdenleben geht. Dann weiß man zusammenzuschauen plastisch-gestaltendes, entwickeltes Vorstellungsleben und durchgeistigtes Willensleben, das abbaut.

So lernt man am Menschen ergreifen, was durch die Geburt oder Konzeption so in den Menschen hemeingegangen ist, daß es zunächst auf frühere Erdenleben zurückweist bis zu dem Zustand, wo in aller Urzeit das äußere kosmische Leben so wenig getrennt war von dem inneren Menschenleben, daß es keiner wiederholten Erdenleben, sondern eines kontinuierlich fortschreitenden, geistig-seelisch-natürlichen Lebens bedurfte, um eben den Fortschritt zu bewirken. Man lernt hinschauen auf wiederholte Erdenleben, auf zwischen ihnen liegende geistig-seelische Leben, man lernt hinschauen in die Zukunft bis zu einem Zustand, wo wiederum der Mensch sich so verbunden haben wird mit dem Geistigen, daß die wiederholten Erdenleben ihren Sinn verlieren - indem der Mensch sich erhebt zu der Vergeistigung seines Daseins, ich möchte sagen mit einem aus dem bloßen Unlebendigen in die Geistigkeit hinstrebenden Erleben sich erhebt.

Man wird durch die Lösung der Seelenrätsel zu der wahren Lösung der Weltenrätsel geführt; man steigt auf zu der menschlichen Seele, zum Kosmos. Dadurch aber erlangt man lebendiges Wissen, lebendige Erkenntnis, die, wie ich eben schon angedeutet habe, geistige Nahrung ist. Dadurch aber wird ein Wissen, wie es von der Anthroposophie dargeboten werden will, zu einem wirklichen inneren Halt der Seele in demjenigen Element, in dem das Leben schwankend werden will. Lebenssicherheit, Lebenshalt, Lebens-orientierung, die findet man, indem man also die geistige Sättigung der Anthroposophie sucht. Dasjenige, was uns heimlich jauchzend machen will, in dem wir uns verlieren könnten, das bringt uns Anthroposophie zu uns selbst zurück, indem sie das verwandelt in inneren Halt, indem sie unserem innerlichen Gleichgewicht einen inneren Schwerpunkt verleiht. Und ebenso können wir uns in den schweren Augenblicken des Lebens, wenn wir oftmals im Unglück zu versinken drohen, einen Halt verschaffen durch eine Seelenstimmung, die innerlich getragen wird von dem Vollbewußtsein der den

#SE297a-112

Menschen erfüllenden Geistigkeit, wenn wir uns dessen voll bewußt werden, daß das Gedankenleben kein nichtiges ist, daß es in der plastisch gestaltenden Welt- und Seelenkraft die Realität finden kann und daß der Wille dasjenige ist, was diese plastische Ausgestaltung der Seelenkraft immer wieder zum Geiste zurückbringt. Das gibt Halt in den schweren Augenblicken des Lebens, das stellt das Leben auf einen festen Boden, das führt auch in der richtigen Weise zu dem Ende des Lebens hin.

Und so können wir hier, in Anlehnung an das heute Gesagte, an den Ausspruch eines alten griechischen, vorsokratischen Weisen erinnert werden, der aus einer erst ahnungsvollen Erkenntnis heraus das gewichtige Wort spricht: «Wenn die menschliche Seele, vom Leibe befreit, in den freien Äther sich aufschwingt, ist ein unsterblicher Geist sie, vom Tode befreit.»

Ja, man kann durch wirkliche Wissenschaft die Rätsel der Seele lösen. Man kann zu dieser Überzeugung kommen, indem man das, was das alltägliche Seelenleben an Rätselvollem darbietet, zu lösen versucht durch ein wirkliches geistiges Schauen. Man kann einen Erkenntnisabglanz der Unsterblichkeit sehen in den gewöhnlichen Ereignissen des Lebens. Und wer in der richtigen Weise die einzelne Gedanken-, die einzelne Gefühls-, die einzelne Willens-Entfaltung beurteilen kann, der sieht das Unsterbliche schon in ihnen, und der blickt dann auf zu der Unsterblichkeit im umfassenden Sinne und kommt dadurch zu einem wirklichen Erfassen des Ewigen in der Menschennatur, das im ewigen Daseinsgrund des Kosmos, der Weltenentwicklung, wurzelt.

DAS ÜBERSINNLICHE IN MENSCH UND WELT

Rotterdam, 1. November 1922

#TX

Zuerst muß ich Sie um Entschuldigung bitten, daß ich nicht in der Lage bin, die folgenden Auseinandersetzungen heute abend in der Sprache dieses Landes zu geben. So bitte ich Sie, dieselben in der mir gewohnten Sprache entgegennehmen zu wollen.

Nun, jeder Unbefangene und jeder, der mit wachem Verstand und auch mit wachem Herzen das Leben der Gegenwart miterlebt, der fühlt ja, daß wir uns heute in einer Zeit befinden, welche dem Menschen herbe Hindernisse in den Weg legt. Die Zeiten sind schwierige geworden. Allein, man würde doch fehlgehen, wenn man meinte, daß man die Ursachen zu den heutigen Zeitschwierigkeiten allein in der äußeren Welt suchen soll. Dasjenige, was in der äußeren Welt - namentlich insofern diese äußere Welt aus den Handlungen der Menschen selbst sich zusammensetzt - uns entgegentritt, hat seine Wurzeln zuletzt doch in den Tiefen der menschlichen Seele. Man sieht es nur nicht immer, wie dem Menschen die Kraft, die Zuversicht, die Tüchtigkeit und namentlich die Übersicht über das Leben dahinschwinden, wenn er nicht aus den geistig-seelischen Untergründen seines Wesens heraus eine Lebensauffassung sich bilden kann, die ihm als solche innere Kraft gibt.

Wie gesagt, man macht sich das nicht immer klar, namentlich deshalb, weil man nicht weiß, wie selbst die physischen Kräfte des Menschen, die wir in der äußeren Welt anwenden, zuletzt abhängig sind von dem, was als seelisches Leben unseren ganzen Menschen durchweilt und durchrieselt. Daher muß es demjenigen, dem daran liegt, daß wir in den weiten Umkreisen unserer gegenwärtigen Zivilisation - denn auf einzelne enge Gebiete kommt es dabei nicht an - zu einem aus freudigem Menschenherzen herauskommenden Aufstieg kommen, dem muß es darum gehen, Einkehr zu halten in das menschliche Seelenleben, zu fragen, wie diesem aus tiefstem Inneren heraus Kräfte zur Arbeit, Kräfte zur Umschau im Leben,

#SE297a-114

Kräfte überhaupt erwachsen können, um die Lebenswege in entsprechender Weise gehen zu können.

Und wenn wir den eigentlich heute vielen Menschen unbewußten Konflikt ins Auge fassen wollen, so tritt uns dieser doch in der Art und Weise des Widerstreits entgegen, wie sich einerseits für unseren Kopf, andererseits vor allem für unser Herz ausnimmt, was wir an Erkenntnissen, an Eindrücken aus der seit einer Reihe von Jahrhunderten groß gewordenen naturwissenschaftlichen Weltanschauung gewinnen können.

Diese naturwissenschaftliche Weltanschauung hat Triumphe über Triumphe gefeiert, hat das ganze moderne Leben umgestaltet. Alles, was uns in der Außenwelt heute entgegentritt, namentlich wenn wir in Städten wohnen, ist ja ein Ergebnis des heutigen naturwissenschaftlichen Denkens, wie es sich seit Jahrhunderten entwickelt hat.

Aber diesem naturwissenschaftlichen Denken steht ein anderes gegenüber, dasjenige, was aus den Bedürfnissen der Menschenbrust, ja, des ganzen Menschen hervorgeht als die moralische, als die religiöse Weltanschauung des Menschen. Wenn wir uns ein wenig in der Menschheitsentwicklung umschauen, dann müssen wir uns sagen:

Je weiter wir zurückgehen in dieser Menschheitsentwicklung, desto mehr finden wir, daß in älteren und immer älteren Zeiten der Mensch alles, was er glaubte zu wissen, aus einer moralischen, aus einer religiösen Weltanschauung herleitete. Wenn er hinausblickte

in die Natur, so glaubte er hinter den Naturerscheinungen überall leitende und lenkende geistige Wesenheiten wahrzunehmen. Und wenn er den Blick hinaufrichtete zu den Sternen, glaubte er die Formung der Sterne, die Bewegung der Sterne gelenkt und geleitet von göttlich-geistigen Wesenheiten. Und wenn er hineinblickte in seine eigene Seele, hineinblickte überhaupt in sein eigenes Wesen, dann dachte er sich, daß diese göttlich-geistige Lenkung und Leitung sich fortsetzt; er nahm an, daß, wenn er selbst nur einen Arm bewegte, wenn er einen Gang machte im alltäglichen Leben, eigentlich die göttlich-geistigen Lenker in ihm tätig seien.

Eine Naturanschauung, wie wir sie heute in solcher Größe vor uns haben, hatte der ältere Mensch eigentlich nicht. Das tritt uns ja

#SE297a-115

an mancher Einzelheit so gewaltig anschaulich entgegen. Denken Sie zum Beispiel daran, welche enge Verbindung in älteren Zeiten für den menschlichen Gedanken bestand zwischen der Krankheit, ja dem Tode, und demjenigen, was man Sünde nannte. Man glaubte, daß allein aus moralischen Untergründen heraus der Mensch krank werden könne. Man glaubte insbesondere in älteren Zeiten, daß der Tod über das Menschengeschlecht aus einer Ursünde heraus verhängt war. Überall, wo man hinsah, sah man nicht in unserem heutigen Sinne Naturerscheinungen, man sah das Walten und Wirken göttlich-geistiger Mächte, deren Gebiet im Menschengeschlechte selber die moralische Weltanschauung ist und zu denen man das Herz, zu denen man das Gemüt hinlenkte, wenn man sich selber fühlen wollte in seinem geistig-ewigen Wesenskern, im Schoße des Göttlichen der Welt.

Neben dieser moralisch-religiösen Weltanschauung hatte man keine Naturanschauung. Und in der Gegenwart hat der Mensch eigentlich nur noch als seine moralische, als seine religiöse Weltanschauung Reste desjenigen, was ihm aus alten Zeiten überkommen ist, in denen einzig und allein eine moralisch-religiöse Weltansicht da war, ohne Naturanschauung.

Heute stehen wir vor einer großartig entwickelten Naturanschauung, und wir haben den Menschen einbezogen in diese Naturanschauung; das 19. Jahrhundert hat namentlich darüber nachdenken gelernt, wie der Mensch aus natürlichen Untergründen heraus gebildet wird, wie er sich allmählich aus niederen tierischen Formen herauf entwickelt hat. Das 19. Jahrhundert - und auch in einer noch vollkommeneren Weise jetzt schon der Anfang des 20. Jahrhunderts

- hat darüber nachdenken gelernt, wie das, was wir in unseren Gliedern tragen, unsere Lebenstätigkeit, im Grunde genommen die natürliche Folge der Vererbung ist. Den Menschen selbst hat die neuere Zeit in die Naturordnung hineingestellt. Überall erblicken wir Naturgesetzmäßigkeiten, die wir nicht verbunden denken können mit irgendwelchem Moralischen.

Die Art und Weise, wie die Pflanzen wachsen, wie Elektrizität und Magnetismus durch die Naturvorgänge wirken, wie die Entwicklung

#SE297a-116

der Tiere, ja, wie die physische Entwicklung des Menschen geschieht: in alles dasjenige, in das die Naturwissenschaft solche Klarheit gebracht hat, können moralische Gedanken zunächst nicht hineingebracht werden. Und wenn der Mensch auch seine innige Freude, sein tiefes Behagen, ja in gewisser Beziehung eine ästhetische Hingabe an die Natur haben kann: religiöse Hingabe an die Weltordnung kann er insbesondere gegenüber derjenigen Natur nicht haben, die ihm heute die Wissenschaft vor Augen stellt.

Und so ist der moderne Mensch dazu gekommen, das Wahre, das Seiende, dasjenige, was allein Wirklichkeit hat, in der Natur zu sehen. Aber in seiner Brust kämpft sich dennoch der Drang nach moralischer Weltordnung herauf, kämpft sich das innige Bedürfnis herauf, mit etwas zusammenzuhängen, was als Übersinnliches allem Sinnlichen in der Natur gegenübersteht, ringt sich der Drang herauf, religiös empfinden zu können gegenüber Mächten, welche nicht aus der Naturgesetzmäßigkeit heraus zu den Menschen sprechen können. Und immer mehr und mehr wird dieser moderne Mensch irre daran, die alten Traditionen aus einer moralischen, aus einer religiösen Weltansicht beizubehalten; immer mehr und mehr findet er sie im Widerspruch mit dem, was eine neuere Naturanschauung gibt. So steht der heutige Mensch da im Zwiespalt, indem er hinsieht auf die Welt, die ganz von Naturgesetzen durchwoben ist, die ihren Anfang aus Naturgesetzen genommen hat, die seiner Hypothese nach ihr Ende nach Naturgesetzen nehmen muß.

Und darüber steht dasjenige, von dem er sagt, daß es ihn eigentlich erst zum Menschen mache; darüber steht das moralische Empfinden, darüber steht die religiöse Hingabe. Und der Mensch steht da mit seiner bangen Ratselfrage des Daseins: Bin ich imstande, demjenigen, was ich aus meinem moralischen Sinn herausbringe, eine Realität zu geben, da die Natur ihm keine Realität gibt? Bin ich imstande, meinen religiösen Sinn nach etwas zu wenden, dem er zustreben kann in Wahrheit und Ehrlichkeit, da dieser Sinn demjenigen, was nur als Naturgesetzmäßigkeit ihm entgegentritt, sich nicht zuwenden kann?

So kommt sich dieser Mensch vor, wie wenn seine moralischen

#SE297a-117

Ideale, seine religiösen Empfindungen immer mehr und mehr anfangen, als Abstraktes in einer seelischen Luft zu hängen, wie wenn sie verurteilt wären, ebenfalls begraben und verschollen zu sein im bloß naturgesetzlichen Weltenall, wenn dereinst einmal die Erde in einer Art von Wärmetod ihr Ende findet.

In einem tiefen Zwiespalt ist der Mensch der Gegenwart auf diese Art hineingestellt. Er bringt sich diesen Zwiespalt nicht immer zum Bewußtsein. Allein es kommt ihm etwas anderes zum Bewußtsein. Es kommt ihm zum Bewußtsein, daß er sich nicht auskennt in der Welt, daß er keine Kraft hat und keine Freudigkeit, um in der Welt zu wirken. Und oftmals, um nun wenigstens einen Halt für sein Moralisches, für sein Religiöses zu haben, greift er zurück zu allerlei alten Weltanschauungen, zu allerlei alten mystischen oder, wie man auch sagt, okkultistischen Weltanschauungen. Er wärmt sie auf, weil er aus dem, was ihn selbst heute umgibt, eine Erkenntnis des Übersinnlichen in Mensch und Welt nicht finden kann.

Dennoch ist es möglich, dieses Übersinnliche in Welt und Mensch zu finden. Und wie es gefunden werden soll, davon wollen wir heute abend reden.

Zwischen dem, was rein moralisch und rein religiös ist, und dem, was natürlich und sinnlich ist, empfand man immer mitten drinnenstehend etwas, was am Menschen selbst während seines Lebens einem entgegentritt. Anders hat man das in älteren Zeiten angesehen, wo man nur moralisch, wo man nur religiös die Welt angesehen hat, anders sieht man es heute an. Aber dennoch, man kann auch heute nur in einer einseitigen Weise dasjenige, was so am Menschen ist, in die bloße Naturordnung hineinstellen.

Drei Dinge sind es am Menschen, die, ich möchte sagen hin- und herwanken, hin- und herpendeln zwischen demjenigen, was doch als Übersinnliches gefühlt wird, und demjenigen, was nur natürlich ist. Es wird Ihnen vielleicht sonderbar erscheinen, daß ich gerade diese drei Erscheinungen an der Menschennatur hervorhebe; allein, Sie werden sehen, daß sie es gerade sind, deren Umwandlung, deren Metamorphosierung uns hinaufführen wird in eine Betrachtung der übersinnlichen Erkenntnisse und Weltanschauungen.

#SE297a-118

Das Erste, was uns entgegentritt am Menschen, wenn er, ich möchte sagen seine ersten Lebenserfahrungen als ganz kleines Kind im Kampfe mit der Umwelt durchzumachen hat, ist, daß er aus seinem Wesen, dem in der Welt noch nicht seine eigene Lage gegeben ist, diese eigene Lage sich erkämpft: den aufrechten Gang, das Stehen.

Das Zweite, in das der Mensch sich hineinfindet, das ist das Sprechenlernen. Und erst aus dem Sprechen heraus - wer das kindliche Lebensalter unbefangen zu beobachten vermag, weiß das - entwickelt sich die Gabe des Denkens. Sich selbst in der Welt zu orientieren, so daß man nicht wie das Tier zur Erde hinunterschaut, sondern frei hinaus in den Weltenraum zu den Sternen blickt, sein eigenes Inneres hinaustragen zu können zu seinen Mitmenschen in der Sprache, hereinzubekommen in das seelische Leben die Welt

in der Form der Gedanken: das empfand eine ältere Weltanschauung als etwas, was gewissermaßen hier herunter im Sinnlichen eine Gabe des Übersinnlichen für den Menschen ist. Den Zusammenhang des übersinnlichen Menschen mit der übersinnlichen Welt empfand man, indem man nach diesen drei Eigentümlichkeiten der Menschennatur hinblickte. Daß der Mensch so gebaut ist, daß aus seinem Bau heraus der aufrechte Gang, das Hinausblicken in Himmelsweiten entspringt, das sah eine ältere Weltanschauung, die auf das Moralische und Religiöse der Weltordnung hinsah, als eine Gabe göttlich-geistiger Mächte, die im Menschen wirkten. Und das Sprechlernen sah man erst recht als eine Gabe dieser göttlich-geistigen Mächte an.

Niemals war es in älteren Zeiten der Menschheitsentwicklung anders, als daß der Mensch sich sagte: Wenn Gedanken in seinem Inneren Platz greifen, dann leben in diesen Gedanken engelhaftgeistgleiche Wesenheiten. - Erst im Laufe des Mittelalters hat der Mensch die Diskussionen begonnen, ob seine Gedanken nur seine eigene Schöpfung seien oder ob in seinen Gedanken sich göttlich-geistige Mächte innerhalb seiner Leibesorganisation ausleben.

So hat man diese drei Gaben in älteren Zeiten als etwas angesehen, was von übersinnlichen Welten in den Menschen hereinkommt und

#SE297a-119

da west und lebt. Daher hat man angeknüpft an diese drei Gaben, die dem Menschen während seiner Kindheit zukommen, wenn man den Menschen, der auf der Erde steht und auf der Erde lebt und auf der Erde seine Arbeit zu verrichten hat, hinaufleiten wollte zu den Mächten der moralischen, der religiösen Weltordnung.

Ich will jetzt absehen von denjenigen Übungen, welche eine noch ältere Menschheit zum Beispiel durch Regulierung des Atems gemacht hat, um auf diese Weise zu den Erkenntnissen der äußeren Welt die übersinnlichen Erkenntnisse zu gewinnen. Ich will auf allerdings weit im Vorchristlichen liegende, aber doch nicht gerade älteste Ansichten und Übungen der Menschheit zurückblicken, welche sich namentlich an diese drei charakterisierten Eigentümlichkeiten der Menschennatur anschlossen.

Da sehen wir, wie im Orient drüben, wo in älteren Zeiten ein mächtiges Streben nach einer Erkenntnis des Göttlich-Geistigen war, zunächst der Mensch dasjenige ausbilden wollte, was in der Kraft seiner Orientierung liegt, was in der Kraft liegt, die ihn als Kind dazu bringt, ein aufrechtes, in die Weiten der Welt hinausblickendes Wesen zu werden. - Sehen Sie hin auf jene Stellungen, auf jene Körperlagen, welche der orientalische Weise Lehrer seinem Schüler vorschreibt, weil er ihm - indem er als erwachsener Mensch in anderer Weise dasjenige in Angriff nimmt, was im Kinde zur Orientierung des Ganges, zur Orientierung der Stellung wird - die Möglichkeit geben will, in den Körper das Göttlich-Geistige hereinwirken zu lassen. Man sagte sich: Wenn das Kind aus dem kriechenden den aufrechten Gang lernt, dann wirkt das Göttlich-Geistige herein. Wenn der Schüler des orientalischen Weisen seine Beine übereinanderlegt und sich auf die übereinandergelegten Beine selber mit seinem Oberkörper lagert, dann nimmt er eine andere Position ein. Und wenn er sich dann voll dieser Position bewußt wird, dann kann in ihm diese geistig-seelische Welt hereinwirken, wie sie in das Kind hereinwirkt, so daß sie es zum aufrechten Gang ansportet. Und wenn der Mensch, statt daß er das Sprechen so lernt, wie es in der sinnlichen Welt der Fall ist, das Sprechen nach inwärts wendet, dann wendet er diese Gabe Gottes um in eine hellseherische

#SE297a-120

und helfühlende Kraft, so daß er dadurch sein eigenes Übersinnliches in Verbindung bringen kann mit dem Übersinnlichen der Welt.

Daher war es, daß in älteren orientalischen Zeiten mit einer gewissen Disziplin des Atmens verbunden war das rezitativ-gesanghafte Sprechen von gewissen Sprüchen, die man Mantrams nannte, die nicht hinausgesprochen wurden, um sich mit anderen Menschen zu verständigen, sondern gewissermaßen hineingewendet wurden, die den menschlichen Organismus durchvibrierten, die alles dasjenige, was wir sonst in der Sprache nach außen wenden, hineinwendeten, so daß der ganze menschliche Organismus die Kraft, die Gewalt dieser mantrischen Worte mitmachte. Und das, was das Kind als eine Gabe des Übersinnlichen, die ihm geworden war, hinausergoß in die Sprache, durch die es sich mit Menschen verständigte, das goß der Schüler des orientalischen Weisen in den eigenen Körper hinein. Bei ihm vibrierten die Worte nicht allein nach außen, damit er sich mit dem anderen Menschen verständigen konnte, bei ihm vibrierten die Worte hinunter in die Lunge, vibrierten weiter in das Blut, vibrierten im Blute mit den Atemstößen hinauf in das Gehirn. Und wie derjenige, der unserer Sprache zuhört, den Schlag unserer Seele, die Empfindung unserer Seele aus den Worten fühlt, so erfüllte der orientalische Weise aus dem, was als Wort in seinem Leibe vibrierte, aus diesem übersinnlichen Erleben des mantrischen Wortes das Übersinnliche der Welt.

Und wenn das Kind aus dem Sprechen das Denken entwickelt, so entwickelte dieser orientalische Weise als die dritte Stufe - indem er das Übersinnliche durch das mantrische Wort, durch den mantrischen Spruch empfand - jetzt nicht ein Denken, das nur in ihm war. Denn so, wie in der gewöhnlichen Sprache unsere Seele zum anderen Menschen hinausvibriert, so vibrierte in dem inneren Wort, das er erlebte, die Welt herein. Und was zu ihm sprach, war jetzt nicht ein anderer Mensch, waren nicht Menschengedanken; was zu ihm sprach, waren Weitgedanken, es war der Geist, das Übersinnliche der Welt, das sich in seinen eigenen Organismus als ein Übersinnliches ergoß.

#SE297a-121

In einer solchen Weise suchte man in älteren Zeiten das Übersinnliche des Menschen in ein Verhältnis zu bringen zu dem Übersinnlichen der Welt. Und alles, was an religiöser Weltanschauung, was an moralischer Weltanschauung auf uns gekommen ist, was in der Tradition lebt, rührt her von einer solchen Verbindung, die einstmals der Mensch zwischen seinem Übersinnlichen und dem Übersinnlichen der Welt hergestellt hat.

Der Mensch ist für eine gewisse Epoche herausgetreten aus diesem Miterleben des Göttlich-Geistigen in der Welt. Die Lehrer, die ihren Weg in die übersinnlichen Teile der Welt hinein suchten, wurden immer seltener; und die Menschen, die für solche Lehrer Bedürfnis hatten und die auf dasjenige, was solche Lehrer zu sagen hatten, hören wollten, um die eigene Seelennahrung daraus zu beziehen, wurden immer seltener. Denn der Mensch ging für eine Weile durch eine Epoche hindurch, in der alles, was sich in ihm entwickeln sollte, auch geistig-seelisch entwickeln sollte, in engstem Zusammenhange mit seinem Leibe, mit seinem physischen Körper, mit seinem Sinnlichen stehen sollte. Denn jener ältere Mensch, der sich ganz und gar geborgen fühlte in einer moralischen Weltordnung, die nicht in ihm lag, sondern die die Welt durchflutete, der sich ganz und gar geborgen fühlte in einer göttlichen Welt, die ihm die Natur völlig aufzog, dieser Mensch hätte als solcher niemals zur Freiheit kommen können - zu jener Freiheit, die sich bewußt wird des eigenen Ich als eines festen Stützpunktes im Innern des Menschen; zu jener Freiheit, welche die Handlung, die der Mensch ausführt, nicht unmittelbar ableitet vom Göttlich-Geistigen, das her-einwirkt in den Menschen und das eigentlich im Menschen handelt; zu jener Freiheit, die im Menschen selber den Antrieb zum Handeln suchen will.

Zu diesem Ich-Bewußtsein, zu diesem Freiheitserlebnis mußte die Menschheit kommen und ist sie gekommen. Aber jetzt stehen wir an einem wichtigen Wendepunkt in der Menschheitsentwicklung. Wir haben den alten Zusammenhang mit dem Göttlichen verloren. Und auch diejenigen können ihn nicht finden, die, wie ich schon angedeutet habe, in aller möglicher Weise die alten Wege

#SE297a-122

wieder aufwärmen wollen, nach dem Gnostizismus, nach dem orientalischen Okkultismus hinschauen, um Trost für dasjenige zu finden, was sie aus der naturwissenschaftlichen Anschauung der Gegenwart heraus nicht finden können. Nein, die Anschauung, von der ich

hier spreche, die wird zwar oftmals auch dahin verleumdet, daß sie auch nur den alten Gnostizismus oder Orientalismus aufwärmen wollte. Das ist aber nicht der Fall. Diese Weltanschauung steht auf dem Standpunkte, daß wir aus derselben streng exakten Denkweise, die wir heute im Naturerkennen anwenden, den Weg ins Übersinnliche finden können, wenn wir sie nur in der richtigen Weise erkraften und verschärfen.

Allerdings, auch dasjenige, was ich eben als die Dreiheit besonderer Eigenschaften in der Menschennatur charakterisiert habe und was in älteren Zeiten als Gaben der moralisch-göttlichen Weltenordnung angesehen worden ist, erscheint dem Menschen der Gegenwart, auf den mit mächtiger Gewalt und überzeugender Autorität die naturwissenschaftliche Weltanschauung wirkt, nur als eine natürliche, als eine sinnliche Gabe. Und so sucht man heute selbstverständlich - und tut von einem gewissen Standpunkt aus durchaus recht damit -, aus dem besonderen Aufbau, der sich aus der Lebensweise des Menschen ergibt, die aus der Lebensweise der Tierheit herausgewachsen ist, die andersartige Organisation der einzelnen Menschenglieder abzuleiten und dadurch den aufrechten Gang aus rein natürlichen Verhältnissen heraus zu verstehen. Man sucht die Sprache aus der natürlichen Organisation heraus und aus dem Zusammenhang zu verstehen, den diese natürliche Organisation des Kindes mit dem älteren Menschen hat. Und man sucht auch das Denken selbst, das Hegen von Gedanken als etwas zu begreifen, was mit der menschlichen Organisation zusammenhängt.

Wie sollte man das nicht? Hat doch die Naturwissenschaft zu-nächst gezeigt, daß die Gedanken der Menschen gar sehr abhängig sind von ihrer natürlichen Organisation. Es braucht nur diese oder jene Partie des Gehirnes des Menschen gelähmt zu sein; eine gewisse Partie von Gedankentätigkeit kann ausfallen. Wir sehen überall, wie selbst durch Anwendung von giftigen Substanzen, die im

#SE297a-123

menschlichen Leibe wirken, die menschliche geistige Tätigkeit beeinträchtigt werden kann. Die Gewohnheit, alles naturwissenschaftlich zu betrachten, hat gerade diese Dreiheit - Orientierung des Menschen im Weltenall, Sprechlernen, Denkenlernen - auch auf naturgemäße sinnliche Weise in eine natürliche sinnliche Weltenordnung hineingestellt. Und von da aus hat man noch anderes in eine solche Weltenordnung hineingestellt.

Nun, was der Mensch zunächst durch seine Geburt, oder sagen wir durch seine Empfängnis hier für diese Erde wird, von dem kann man glauben, daß es hervorgehe - denn man sieht es äußerlich hervorgehen - aus einer bloßen natürlichen Ordnung. So kann man hinblicken auf der einen Seite nach vorne, nach der Geburt, und man kann in Geburt und Vererbung alles dasjenige sehen, was uns Menschen durchpulst und durchkrafet. Aber sieht man nach der anderen Seite, nach der Seite des Todes, dann sieht man klar, wenn man nur ein wenig unbefangen sein will, wie das, was wir sind als Mensch, die Natur nicht wieder aufnimmt, sondern es auslöscht, wie die Flamme der Kerze ausgelöscht wird. So erscheint es dem modernen Menschen, als ob er selber sich von der Natur gegeben würde durch Keimesleben und Vererbung. Aber es muß ihm auch erscheinen, als ob er sich selber am Ende seines Erdenlebens durch die Natur in keiner Fortsetzung sehen könnte, als ob die Natur eben nicht in der Lage wäre, sein menschliches Wesen aufzunehmen, sondern nur, es zu zerstören. Deshalb ist das große Rätsel, das einstmals für die Menschen in älteren Zeiten, in denen man namentlich eine moralische und eine religiöse Weltanschauung hatte, das Geburtsrätsel war, für eine spätere Menschheit und noch für uns heute zum Todesrätsel geworden. Das Rätsel des Geborenwerdens ist zu dem Rätsel der Unsterblichkeit geworden.

Denn in der Zeit, in der die Menschen nach der göttlich-geistigen Welt in moralischer, in religiöser Beziehung erkennend haben hinschauen können, das Übersinnliche der Menschen mit dem Übersinnlichen der Welt in Beziehung haben bringen können, fragte man sich: Wie ist der Mensch herunter gekommen von den geistigen Welten, in denen er früher gelebt hat, auf diese Erde? Was

#SE297a-124

natürliches Geschehen im Keimesleben, bei der Geburt war, das sah man nur als den äußeren Ausdruck dieses Heruntersteigens aus göttlich-geistigen Welten ins physische Erdenleben. Die Geburt war das große Rätsel. Was hat der Mensch hier auf der Erde zu vollbringen? Das fragte man sich. Heute blickt der Mensch nach der anderen Seite, nach der Seite des Todes, wenn er sich das große Rätsel nach dem wahren Wesen seines innersten Menschheitskernes aufwerfen will.

Und noch von einer anderen Seite können wir dasselbe Rätsel betrachten. Ja, man kann den Glauben haben, daß aus den natürlichen Instinkten, die aus dem Blute, aus dem Fleische, aus dem Nervensystem, aus der ganzen menschlichen Organisation geboren werden, durch eine gewisse Vervollkommnung die moralischen Impulse des Menschen entstehen, und man kann aus dem Vorhandensein solcher moralischer Impulse auch gewisse religiöse Empfindungen ableiten. Man kann also gewissermaßen das Herkommen der Moral und das Herkommen der religiösen Empfindungen aus der sinnlichen Naturordnung ableiten.

Aber wir brauchen nicht etwa von der Vergeltung der moralischen oder unmoralischen Handlungen zu sprechen. Das führt zu sehr ins egoistische Gebiet. Doch wir können davon sprechen, daß dasjenige, was wir moralisch vollbringen - wenn wir als Allumfassendes nur die sinnliche Naturordnung glauben -, kraftlos in der Welt erlöschen müßte. Die Frage entsteht: Die kleinste Äußerung der elektrischen Kraft hat innerhalb des Weltenalls ihre bestimmte Folge - das ist nach der Anschauung der Naturwissenschaft; dasjenige, was moralisch aus uns entspringt, das sollte im Weltenall keine Folgen haben?

Wir blicken auch in dieser Beziehung nach dem andern Ende. Wir können zur Not die moralischen Impulse als höher entwickelte Triebe und Instinkte ansehen, aber wir können nicht die Bedeutung der moralischen Impulse für die Zukunft aus einer bloß natürlich-sinnlichen Weltanschauung heraus erkennen.

Vor diesen Fragen steht ein Teil der Menschen lieute ganz bewußt. Und wer bewußt vor diesen Fragen steht, der muß sich eben

#SE297a-125

zu demjenigen hinwenden, was hier als anthroposophische Geisteswissenschaft auseinandergesetzt wird. Ein großer Teil der Menschheit steht unbewußt, mehr empfindend vor diesen Fragen. Er kann nicht mehr ganz mitgehen mit dem, was ihm an alten religiösen Traditionen überliefert worden ist, denn er fühlt instinktiv, daß das doch aus alten Erkenntnissen hervorgegangen sein muß. - Das ist nicht aus einem Glauben, den man heute den Menschen aufreden will, hervorgegangen! Alle religiösen Bekenntnisse sind aus alten Erkenntnissen entsprungen, aus solcher Verbindung des Übersinnlichen im Menschen mit dem Übersinnlichen der Welt, wie ich es Ihnen vorhin charakterisiert habe. Aber wir können diesen alten Weg heute nicht wiederum gehen. Die Menschheit hat seither andere Entwicklungsformen angenommen. Sie hätte sonst nicht jenen Weg, ich möchte sagen jene Zwischenepoche durchmachen können, in der sie sich das Gefühl des Ich-Bewußtseins, das Erlebnis der Freiheit geholt hat. Sie hätte nicht ganz im physischen Menschenleibe leben können, wenn sie nicht ganz anders organisiert gewesen wäre in dieser Zwischenepoche als in jenen älteren Zeiten, wo diejenigen Vertrauen und Anerkenntnis gefunden haben, die auf dem Wege der Körperposition, der Mantrams und der sich ihnen offenbarenden Weltgedanken den Menschen Kunde gebracht haben von der Art und Weise, wie die Menschenseele, das Menscheninnere mit dem Übersinnlichen der Welt zusammenhängt, wie der Mensch nur als Körper ein vergängliches, als Seelisches aber ein unvergängliches Wesen, eine ewige Wesenheit ist.

Wenn der Mensch heute versucht - und es tun es ja viele, ich möchte sagen zum Unheil für eine wirkliche Erkenntnis -, in derselben Weise die Verbindung des Übersinnlichen in seiner Natur mit dem Übersinnlichen der Welt zu suchen wie, sagen wir die Anhänger des Buddha, wenn er etwa durch besondere Körperpositionen, durch Absingen von Mantrams und durch so geartete, im Innern regsame Worte im inneren Logos sich offenbarende Weltgedanken suchen wollte, wenn er durch das alles zum Übersinnlichen kommen wollte, so würde er als heutiger Mensch, der in ganz anderer Weise seinen physischen Leib ausgebildet hat als eine ältere

#SE297a-126

Menschheit, nur seinen physischen Menschenleib in Unordnung bringen und ihn nicht hinaufleiten können zum Übersinnlichen. Jener ältere Menschenleib, der in der Weise mit Übungen zu durchdringen war, wie ich das dargestellt habe, der hatte eben noch nicht jene Festigkeit, jene innere Konsistenz, aus der ein starkes Erden-Ich-Bewußtsein, ein starkes Erdenfreiheitserlebnis entspringt. Der menschliche Organismus ist konsistenter geworden. Würde man heute eine genauere Physiologie, wie sie die hier gemeinte anthroposophische Geisteswissenschaft gibt, anerkennen, so würde man wissen, daß in den neueren Menschenleibern die festen Bestandteile, namentlich die salzigen, intensiver ausgebildet sind, als sie in den Körpern der alten Menschen ausgebildet waren, die solche Übungen für die höhere Erkenntnis machen konnten, wie ich sie geschildert habe. Der heutige Mensch muß deshalb in anderer Weise sein eigenes Übersinnliches mit dem Übersinnlichen der Welt in Beziehung, in Verbindung bringen. Der heutige Mensch muß auf andere Weise das Moralische, das Religiöse in der Weltenordnung suchen, als es ältere Zeiten gesucht haben.

Die Geisteswissenschaft, von der ich hier spreche, sucht deshalb von zwei Seiten her in die übersinnliche Welt hineinzukommen: erstens von der Seite des Gedankens, zweitens aber von der Seite des Willens. Von der Seite des Gedankens dadurch, daß der Mensch den Gedanken, der ihm ja so ungeheure Dienste gerade in der modernen Naturwissenschaft in der Beobachtung und Experimentierkunde geleistet hat, nicht bloß als ein Abbild der Außenwelt erlebt, sondern daß er lernt, mit diesen Gedanken im stillen Inneren der Seele zu leben. Dadurch kann der moderne Mensch eine geisteswissenschaftliche Methode ausbilden, ähnlich wie der alte Mensch sie durch seine Mantras ausgebildet hat, nur daß die Mantras noch etwas Sinnlicheres waren, der moderne Mensch aber etwas Geistigeres in der bloßen Ausbildung der Gedanken hat.

Ich habe im einzelnen den weiten Weg, den man zu durchlaufen hat, um in dieser Weise zu einer wirklichen Geisteswissenschaft und somit zu einer Erkenntnis der übersinnlichen Welten zu kommen, ausführlich in meinen Büchern, zum Beispiel in dem Buch

#SE297a-127

«Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?», im zweiten Teil meiner «Geheimwissenschaft» und in anderen Büchern, geschildert. Hier möchte ich nur kurz prinzipiell andeuten, wie man heute - ganz angemessen der heutigen Menschheitsorganisation - zum Geistesforscher werden kann.

Nicht jeder braucht ein Geistesforscher zu werden, aber einzelne Menschen können es werden. Bis zu einem gewissen Grade kann allerdings jeder wenigstens zum Nachprüfer dieser Geistesforschung werden, wenn er dasjenige als Übungen sich angelegen sein läßt, was ich in den genannten Büchern dargestellt habe. Aber wer heute ein Geistesforscher werden will, muß es nicht mehr durch das sinnliche Absingen von Mantras, sondern durch rein übersinnliche Übung in Gedanken werden.

Nun, wir haben es heute zu exakten Gedanken gebracht. Wenn ich hinschaue in die Sternwelten in der exakten Astronomie: da haben wir es zu einem exakten Denken im Physikalischen, im Chemischen gebracht; sogar streben wir es heute schon im biologischen Forschen, im Erforschen der Lebewesen an, und wir fühlen uns da insbesondere dann befriedigt, wenn wir die äußere sinnliche Welt so erforschen können, wie wir gewöhnt sind, unsere Gedanken zu orientieren, wenn wir in der Mathematik Probleme lösen. Daher hat man ja das Wort geprägt, nur soviel sei wirkliche Wissenschaft der Natur vorhanden, als Mathematik in der Naturwissenschaft enthalten ist. Und man redet aus diesem Grunde von exakter Naturwissenschaft. Alles soll in Beobachtung und Experimentieren so überschaut werden können, wie man die Probleme überschaut, wenn man mathematische Aufgaben löst. Von exakter Wissenschaft redet man da.

Von exaktem Hellsehen, exakter Clairvoyance redet die anthroposophische Geisteswissenschaft, die hier gemeint ist. Wenn der heutige Naturwissenschaftler die heutige Welt in exakter Weise erforscht, so macht derjenige, der anthroposophischer Geistesforscher wird, etwas ebenso Exaktes, nur auf einem anderen Gebiete. Er entdeckt allmählich, daß es in der Seele verborgene Kräfte gibt, die im gewöhnlichen Leben und in der gewöhnlichen Wissenschaft

#SE297a-128

nicht angewendet werden. Er entdeckt allmählich, daß es wirklich so ist, daß im Kinde, im ganz kleinen Kinde, Geistig-Übersinnliches und Physisch-Sinnliches noch ungetrennt zusammenwirken, daß aber dann das Kind gewissermaßen in den aufrechten Gang, in die Sprache, in das Denken nach der sinnlichen Außenwelt dasjenige ergießt, was in ihm vorher übersinnlich gestaltet lebt. Alles, was in der allerersten Lebenszeit des Menschen hinunterquillt in das Blut, das, was ganz und gar in den Organen vibriert, das ergießt sich, indem der Mensch sich in der Außenwelt orientiert, nach außen; das ergießt sich in der Sprache nach außen, das ergießt sich insbesondere im Denken nach außen.

Aber wir können es wieder zurücknehmen. Der orientalische Schüler des orientalischen Weisen suchte vorzugsweise durch das Zurückwenden der Sprache zu erreichen, was man Verbindung des Übersinnlichen im Menschen mit dem Übersinnlichen der Welt nennen kann. Wir Neueren müssen den Gedanken selbst nach innen wenden. Wir müssen uns ganz im Ernste sagen können: Wir haben es weit gebracht in der Beobachtung der äußeren Natur. Es stehen vor uns die exakten Gedanken der Sternformen und Sternbewegungen. Es stehen vor uns die exakten Gedanken der elektrischen, der magnetischen, der Wärme-Wirkungen, der Schall-, der Licht-Wirkungen. Wir blicken in die Welt hinaus - exakte Gedanken in uns bilden uns diese Welt ab. Wir müssen uns als Geistesforscher in die Lage versetzen können, jetzt von allen Gedanken abzusehen, die uns so nach außen zu den Sternen, zu den elektrischen, magnetischen Wärmeerscheinungen führen. Wir müssen imstande sein, so wie der alte Weise sein mantrisches Sprechen nach innen wendete und sich dadurch den Logos der Welt offenbaren ließ, die Kraft des Gedankens nach innen wenden zu können. Mit derselben Stärke wie äußerlich durch unsere Sinne - die körperliche Organisationen sind und uns zu Hilfe kommen, so daß wir nicht die eigene Stärke, die Stärke der Seele anzuwenden brauchen - müssen wir uns aufschwingen, das Denken im Meditieren so stark zu machen, daß unsere Gedanken, obwohl sie nur innerlich entwickelt werden, so lebhaft werden wie sonst die Sinnesempfindungen.

#SE297a-129

Denken Sie nach, wenn Sie Töne hören, Farbe sehen, wenn Wärme- und Kälte-Empfindungen Ihren Leib durchrieseln, wie lebendig das alles ist, wie intensiv das wirkt. Denken Sie darüber nach, wie grau und abstrakt die Gedanken dagegen sind, die Sie von diesen Erlebnissen der Außenwelt behalten. Und Meditieren besteht darin, daß man diese Gedanken - die sich nur grau und abstrakt an die Außenwelt schließen, die dadurch in uns aufdämmern, daß man sich passiv an die Beobachtung der Sinne hingibt - innerlich so erkräftet, so intensiviert, daß sie genauso werden wie Sinneswirkungen. Dadurch schwingt man sich auf zu einem neuen Denken. Während das Denken, das man im gewöhnlichen Leben und in der gewöhnlichen Wissenschaft hat, so ist, daß man sich darin passiv fühlt, daß diese Gedanken eigentlich kraftlos sind, nur Bilder sind, die die äußere Welt abbilden, kann man durch das Meditieren erreichen, daß man in der Gedankenwelt lebt, wie man in seinen Wachstumskräften lebt, wie man in Hunger und Durst lebt, wie man im innerlichen Leiblichen Wohlbefinden lebt - das ist der Ertrag des Meditierens. Man muß nur eines lernen, um in einer solchen Weise die Gedankenwelt innerlich zu beleben: man muß lernen, liebend in Gedanken innerlich zu weben.

Das muß man, wenn man Geistesforscher werden will, mit eben-solcher Hingabe üben, wie man, wenn man Physiker werden will, jahrelang im physikalischen Laboratorium üben muß, wie man jahrelang, wenn man Astronom werden will, auf der Sternwarte üben muß. Es ist wahrhaftig nicht leichter, Geistesforscher zu werden, als ein Astronom oder ein Physiker. Nachprüfen kann jeder, der nur ein wenig beachtet, was ich im Buche «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» beschrieben habe, dasjenige, was der Geistesforscher sagt. Aber ebensowenig, wie jeder ein Astronom werden soll, der die Ergebnisse der Astronomie in seine

Weltanschauung aufnimmt, ebenso wenig braucht jeder ein Geistes-forscher zu werden, wenn Geistesforschung ein Element unserer Zivilisation, unseres Kulturlebens werden soll. Ja, im Gegenteil:

jene Beziehung von Mensch zu Mensch, die einmal dadurch entstehen kann und die eigentlich in einer nicht sehr fernen Menschheitszukunft

#SE297a-130

entstehen muß - wenn der Niedergang nicht immer stärker und stärker werden soll -, jenes soziale Zusammenleben zwischen Mensch und Mensch, das notwendig werden wird und, man könnte sagen eigentlich schon heute notwendig ist, das wird wesentlich belebt, wenn jenes Vertrauen wiederum in das soziale Leben der Menschen einzieht, wodurch man weiß: Wer aus den Tiefen seiner Seele heraus über die geistigen, übersinnlichen Welten spricht, weil er als Geistesforscher sich zu ihnen aufgeschwungen hat, der verdient Vertrauen.

Wo in dieser Weise die Seelen intim zueinander stehen können, daß die Intimitäten der übersinnlichen Welt in der übersinnlichen Wesenheit des Menschen einander mitgeteilt werden, in einer solchen sozialen Ordnung werden diejenigen Kräfte leben, die einzig und allein wiederum unser soziales Leben festigen werden. Deshalb ist es vollständig unbegründet und entspringt eigentlich nur einem menschlichen Egoismus, wenn man sagt: Ich halte mich nicht an die Erkenntnisse der anthroposophischen Forschung über das Übersinnliche, solange ich die Dinge nicht selber sehe. - Jeder Mensch ist so gearret, daß er für die Wahrheit und nicht für die Unwahrheit veranlagt ist. Erforschen kann nicht jeder die über-sinnliche Welt, wie nicht jeder ein Bild malen kann. Wie aber jeder ein Bild, das künstlerisch gemalt ist, in sich aufnehmen kann, ebenso kann auch jeder, weil er als ganzer, als Vollmensch für die Wahrheit veranlagt ist, nicht auf einen blinden Glauben hin, sondern auf innerliches Erleben hin die Wahrheit der Geisteswissenschaft, wie sie hier gemeint ist, anerkennen. Diese Geisteswissenschaft selbst kann nur dadurch erlangt werden, daß durch Meditieren, durch Konzentrieren innerhalb des Denklebens selbst in dieser Weise von dem gewöhnlichen abstrakten Denken zu einem bildhaften Denken vorgeschritten wird, zu einem solchen Denken, das innerlich lebendig ist. In diesem Denken leben wiederum die Weltgedanken. In diesem Denken fühlt sich dann der Mensch nicht mehr wie eingeschlossen in seinem Leibe, in diesem Denken fühlt er sich auf der ersten Stufe bezüglich des Eintrittes in die übersinnliche Welt.

#SE297a-131

Der ältere Mensch ging von etwas mehr Sinnlichem, von dem nach innen gewendeten Worte aus. Der neuere Mensch muß von etwas mehr Geistigem, von dem nach innen gewendeten Gedanken selber ausgehen, und er findet dadurch seinen Zusammenhang mit dem Übersinnlichen der Welt und kann wiederum sprechen von diesem Übersinnlichen der Welt. Denn das bleiben nicht leere Worte, die sich einem dann ergeben, wenn man in solcher Weise durch das innerlich belebte Denken in das Übersinnliche der Welt eintritt und mit dem Übersinnlichen in seinem eigenen Inneren dieses Übersinnliche der Welt miterlebt. Geadeso, wie wir in der sinnlichen Außenwelt von den vielen Pflanzenformen, von den Formen der Tiere umgeben sind, wie wir umgeben sind von demjenigen, was uns aus den Sternen herunterleuchtet, so verglimmt gewissermaßen vor der geistigen Anschauung, die sich dem bildhaften Denken ergibt, die sinnliche Welt, und eine geistige Welt geht auf. Man erblickt jetzt nicht mehr bloß die Sonne in ihrem physischen Glanze, man erblickt eine Summe von geistigen Wesenheiten, deren physisches Abbild die physische Sonne ist. Man dringt durch die physisch erscheinende Sonne zu dem geistigen Sonnenwesen vor. Und ebenso dringt man durch den physisch erscheinenden Mond zu den geistigen Mondenwesen vor. Man lernt erkennen, wie diese geistigen Mondenwesen die Menschenseele aus geistig-seelischen Welten durch die Geburt hier in das Erdenleben hereinführen, wo sie von der Mutter und von dem Vater den Leib annimmt. Man lernt erkennen, wie in dem geistigen Sonnenwesen diejenigen Kräfte liegen, die den Menschen durch den Tod wiederum hinausführen, und man lernt erkennen den Gang der Menschenseele aus den übersinnlichen Welten heraus.

Diese Erkenntnis vertieft sich einem allerdings noch dadurch, daß man jetzt nicht den Willen durch Körperlagen ausbildet, wie es der alte Orientale getan hat, sondern daß man den Willen in einer ähnlichen Weise ausbildet, wie man den Gedanken zu einer exakten Clairvoyance, zu einem exakten Hellsehen ausgebildet hat, wie ich es Ihnen geschildert habe. Es war auch eine Willensbildung, wenn man die äußere Orientierung unterdrückte, seine Beine kreuzte und sich darauf setzte, um in einer anderen Lage des Menschenleibes

#SE297a-132

andere Strömungen der Welt durch den Menschen hindurch und so vom Übersinnlichen eine Wahrnehmung zu bekommen. Der moderne Mensch kann das nicht ausführen. Sein Organismus ist ein anderer geworden. Der moderne Mensch muß auf den Willen selber gehen. Was der alte Orientale, ich möchte sagen durch eine mehr physische Weise durch Körperstellungen ausgebildet hat - er stellte ja auch den Körper nach Osten, nach Westen, nach Süden -, alles dasjenige würde Scharlatanerie für den modernen Menschen sein. Der moderne Mensch muß seinen Willen unmittelbar in die Hand nehmen. Und Sie finden wiederum in «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» und in der «Geheimwissenschaft» eine ganze Anzahl von Übungen zur Selbstüberwindung, Selbsterziehung, vor allem zur Willenskultur. Ich möchte nur einige anführen.

Wenn der Mensch zum Beispiel - während er sonst gewöhnt ist, mit seinem Denken nur die äußeren sinnlichen Vorgänge von rückwärts nach vorne [vom Früheren zum Späteren] zu verfolgen - sein Denken umstellt, zum Beispiel abends dasjenige, was er zuletzt erlebt hat, vorstellt, dann dasjenige, was er früher am Tage erlebt hat und so zurück bis zum Morgen, wenn er also gewissermaßen die Naturordnung in umgekehrter Folge vor seiner Seele darstellt, dann reißt er sich mit seinem Denken, das sonst an dem Naturlauf haftet, das vom Früheren zum Späteren geht, los von diesem Natur-laufe. Er denkt dem Lauf der Natur entgegengesetzt. Dadurch erkräftet sich der Wille, der in dem Denken liegt. Insbesondere ist das dann der Fall, wenn man auf Kleinigkeiten, auf Einzelheiten eingeht. Stellen Sie sich zum Beispiel vor: Ich bin heute über eine Treppe hinaufgegangen; ich stelle mich nicht auf der untersten Stufe, sondern auf der höchsten Stufe vor, gehe so zurück, stelle das ganze Hinaufgehen als einen Heruntergang vor, reiße mich los von demjenigen, was wirklich Erlebnis war, stelle es umgekehrt vor. Dadurch erkräfte ich den Willen, der in dem Denken liegt. Ich kann diesen Willen auch dadurch erkräften, daß ich zum Beispiel meine Selbsterziehung in die Hand nehme, daß ich mir sage: Ich habe diese oder jene Lebensgewohnheit; ich ändere sie - ,in drei Jahren muß ich in bezug auf irgend etwas eine ganz andere Lebensgewohnheit

#SE297a-133

haben. Und so gibt es Hunderte und Tausende von Übungen, die unmittelbar Willensübungen sind, die unmittelbar auf eine Umänderung des Willens abzielen, so daß sich der Wille losreißt von demjenigen, was ihm durch die bloße Körperlichkeit aufgedrängt ist.

Dadurch macht in seiner Art der moderne Mensch etwas Ähnliches durch wie der alte Mensch durch seine Körperstellung. Denn zu diesen alten Übungen können wir aus den erwähnten Gründen nicht wiederum zurückgehen. Dadurch aber gelangt dieser moderne Mensch dazu, immer mehr und mehr in ein unmittelbares Verhältnis seines eigenen Übersinnlichen zu dem Übersinnlichen der Welt zu kommen.

Was ich da meine, darf ich vielleicht durch ein Gleichnis klarmachen. Das menschliche Auge zum Beispiel - wodurch ist es eigentlich unser Sehorgan? Nun, Sie können an der Starkkrankheit, die eine Verhärtung der Linse oder des Glaskörpers darstellt, sehen, wie das Auge nicht mehr dem Sehen dienen kann, wenn sich das Materielle im Auge geltend macht. Das Auge muß in gewissen Teilen seiner Organe selber absolut durchsichtig sein, wenn es dem Sehen dienen soll. Es muß gewissermaßen selbstlos sein, dann dient es dem

Menschen. So wird unser Leib, wenn wir den Willen in der Weise erkräften, wie ich es eben dargestellt habe, geistig-seelisches Sinnesorgan - wenn ich das Paradoxon gebrauchen darf; unser Leib wird

- in gewissen Augenblicken der Erkenntnis natürlich, sonst im Leben wohl - nicht mehr von Trieben, Instinkten, Begierden, welche unseren Körper undurchsichtig machen, in seelischer Weise durchdrungen. Er wird in bezug auf Wünsche, Triebe, Begierden so rein, wie es in bezug auf das Materielle das durchsichtige Auge ist. Und wie man durch das durchsichtige Auge die Farbenwelt sieht, so kommt man durch den Wunsch- und begierdelos gewordenen Leib

- er ist es nicht immer, aber er kann darauf eingestellt werden bei demjenigen, der sich dazu durch die Übungen in den genannten Büchern geübt hat - zum Ansichtigwerden der geistigen Welt, der übersinnlichen Welt, der man als übersinnliche Wesenheit des Menschen, die man ja in seinem Innern ist, angehört.

#SE297a-134

Damit lernen wir das wahrhaft Übersinnliche in dem Menschen selber kennen. Hat man einmal durchschaut, wie es sich mit dem Menschen verhält, wenn er seinen Leib in der geschilderten Weise durchsichtig gemacht hat, wenn er in der rein übersinnlichen Welt lebt, dann hat man schauend das Rätsel des Todes gelöst, denn man hat in der Anschauung das Leben ohne den Leib. Man weiß, wie man lebt, wenn man durch die Todespforte gegangen ist und den Leib abgelegt hat. Man weiß, wie es sich in der Welt ohne den Leib lebt. Man lernt auf diese Weise sein eigenes menschliches Übersinnliches kennen. Und indem man so sein eigenes menschliches Übersinnliches kennenlernt, wie es lebendig seelisch durch die Todes-pforte geht, lernt man es erkennen als etwas, was von einer übersinnlichen Welt dann aufgenommen werden kann, wie es bei der Empfängnis von der übersinnlichen Welt entlassen worden ist. Lernt man auf diese Weise durch den lebendigen Gedanken, der im Meditieren errungen wird, hinter der Sonne die geistige Sonnenwelt, hinter dem Mond die geistige Mondenwelt kennen, das heißt diejenigen geistigen Wesenheiten, welche den Menschen ins irdische Dasein hereinführen, welche ihn aus dem irdischen Dasein hinausführen, dann lernt man das Übersinnliche der Welt kennen. Und dann weiß man, wie unsere lebendige Seele nach dem Tode von dem lebendigen Wesen der Welt, dem lebendigen Wesen des Universums, des übersinnlichen Universums aufgenommen wird. Wie unser Leib von der Sinnenwelt aufgenommen wird und zum Tode gerufen wird, so wird zum Leben im Ewigen die Menschen-seele von denjenigen Wesen gerufen, die man im Übersinnlichen der Welt durchschaut.

Den Gang, den die Menschheitszivilisation auf diese Weise genommen hat, den erkennen wir dann als einen solchen, der uns die Kraft gibt, in der Gegenwart wiederum aus unserer Natur heraus in ebenso exakter Weise durch Willenskultur - die, wie sonst mathematische Probleme, ganz exakt in Übungen durchgeführt wird, durch Übungen in Gedanken, wie ich sie geschildert habe, die zur exakten Clairvoyance führen -, an die natürliche Weltenordnung eine Moralität, eine Religion anzugliedern.

#SE297a-135

Das brauchen wir heute. Dieser Gang der Menschheitsentwicklung, er wird auch in grandioser Weise angedeutet in der Stellung, die gerade eine wirkliche Geisterkenntnis dem Mysterium von Golgatha in der Menschheitsentwicklung geben kann.

Wie war es doch - lassen Sie mich das zum Schlusse noch mit einigen Worten andeuten - unmittelbar, nachdem das Mysterium von Golgatha sich auf der Erde abgespielt hat, mit denjenigen Menschen, die die ersten Bekenner dieses Mysteriums von Golgatha waren? Sie haben hingeschaut auf dasjenige, was ihnen berichtet worden ist, daß es auf Golgatha geschehen ist. Sie haben hingeschaut auf dasjenige, was der Jesus von Nazareth erlebt hat, und sie haben empfunden, daß in dem Jesus von Nazareth als Menschen das göttlich-geistige Christus-Wesen gelebt habe.

Das haben sie empfunden, daß dieses göttlich-geistige Christus-Wesen zu ihnen heruntergestiegen ist auf die Erde, um ihnen etwas zu bringen, was sie auf Erden gar sehr brauchten. Was hat denn Veranlassung gegeben, daß diese ersten Christen die Weisheit des Mysteriums von Golgatha so unbedingt angenommen haben? Das hat Veranlassung gegeben, daß da noch Reste vorhanden waren jener alten Anschauungen, die sich sagten: Der Mensch ist von übersinnlichen Welten durch die Geburt ins irdische Dasein heruntergestiegen. Als der Mensch in älteren Zeiten das noch aus seinem instinktiven Anschauen und aus demjenigen, was ihm seine Eingeweihten, seine Lehrer gesagt haben, ganz klar gewußt hat, da empfanden die Menschen, daß ein geistiger Führer in den geistigen Welten war, der sie zum physischen Erdendasein heruntergeleitet hat. Aber sie fühlten, weil sie wußten, daß sie als Geister auf die Erde heruntergekommen sind, daß sie auch durch die Pforte des Todes gehen werden. Und der Tod hatte nichts Rätselhaftes, keine Schrecken für die ältere Menschheit, geradeso - mißverstehen Sie den Vergleich nicht, es ist nicht für den Menschen herabsetzend gemeint - wie das Tier auch keine Todesrätsel und keinen Schrecken des Todes empfindet.

Daß der Mensch den Tod empfinden lernte, kam erst im Laufe der Zeit. Der Tod wurde erst Rätsel, als der Mensch nicht mehr das

#SE297a-136

Rätsel der Geburt hatte, als er nicht mehr hinaufschaute in die geistig-seelischen Welten, aus denen er heruntergestiegen war, als in der Menschheitsentwicklung die Anlage heraufkam, die dann alles dasjenige, was wir im Geburtsvorgang haben, als ein bloß Natürliches ansah - da kam über die Menschen das Todesrätsel, da kam der eigentliche Schrecken des Todes.

Das wurde nicht geheilt durch eine theoretische Erkenntnis, das wurde aber dadurch geheilt, daß sich das Mysterium von Golgatha auf der Erde abspielte. Und die Menschen wußten aus den Resten der alten Weisheit, daß der Christus, der auf der Erde in dem Menschen Jesus von Nazareth erschienen war, dasselbe Wesen war, das die Menschen als Seelen aus geistig-seelischen Welten auf diese Erde heruntergeleitete. Und die ersten Christen wußten, daß der Christus auf die Erde heruntergestiegen ist, um den Menschen auf Erden dasjenige zu geben, was sie über das Rätsel des Todes hinwegführt. Daher sehen wir jenen Zusammenhang, den selbst noch Paulus zwischen dem Todesrätsel und demjenigen, was auf Golgatha vollbracht worden ist, hat. Wir sehen, daß Paulus den Menschen klarmacht, daß sie über den Tod als Menschenseelen nur hinausdenken können, wenn sie hinblicken können zu dem Auferstandenen, das heißt zu dem den Tod besiegenden Christus.

Nun, aus älterer Weisheit heraus waren die ersten Christen noch imstande - mehr fühlend als klar erkennend -, den Christus als denjenigen zu erfassen, der auf die Erde heruntergestiegen ist. Die neuere Geisteswissenschaft, von der ich Ihnen heute abend gesprochen habe, lehrt die Menschen wiederum durch exakte Clairvoyance in die übersinnlichen Welten hineinschauen. Diese anthroposophische Geistesforschung wird, indem sie den Menschen zum Schauen außer seinem Leibe hinführt - wenn dieser Leib in der geschilderten Weise durchsichtig geworden ist und sich der Mensch in der Welt, in der er zu leben hat, wenn er durch die Pforte des Todes geschritten ist, erlebt -, wiederum hinweisen dürfen nicht nur auf den Menschen Jesus von Nazareth, sondern auf den göttlich-geistigen Christus, der aus übersinnlichen Welten heruntergestiegen ist und das Übersinnliche im Menschen selber durchkräften kann. Aus

#SE297a-137

dieser Durchkraftung, aus dieser Kraft heraus, die Christus in ihm nach dem Paulusworte: «Nicht ich, sondern der Christus in mir» entfaltet, kann der Erdenmensch den Impuls gewinnen, mit dem Christus als lebendige Seele durch den Tod durchzugehen, um nicht blind in jene geistigen Welten einzutreten, in denen er - wie ich es dargestellt habe - von dem Sonnenwesen aufgenommen wird, sondern durch das Licht, das Christus auf die Erde gebracht hat, sehend in diese geistige Welt einzutreten.

So kann eine solche anthroposophische Geisteswissenschaft das religiös-christliche Leben aufnehmen. So wird das religiös-christliche Leben auf diese Weise gerade durch die anthroposophische Geisteswissenschaft wiederum eine Vertiefung erfahren. Die letzten

Jahrhunderte haben uns die Großartigkeit der Naturwissenschaft gebracht, die wir langsam sich entwickeln sehen - jedoch so, daß wir in dem Entwickelnden keine moralische Weltordnung erblicken können, ja die Natur sich uns um so treuer offenbart, je weniger wir in sie hineinmoralisieren. Wie wir uns jedoch nicht eigentlich an dasjenige, was Naturgesetzlichkeit ist, als an ein Göttliches hingeben können, so werden wir aber, indem wir die exakte Methode, die wir in der Mathematik, in der Naturwissenschaft anwenden gelernt haben, auf das Denken anwenden, dieses zur Bildhaftigkeit, zur exakten Clairvoyance erheben. Und indem wir die exakte Methode auf unseren Willen anwenden, uns selbst erziehen, die schönsten Taten zu unserer Selbsterziehung tun, werden wir dadurch nicht zu einer äußerlich scharlatanhaften Magie, sondern zu einer innerlichen, idealistischen Magie kommen und so wiederum das Moralische an das Natürliche, an das Religiöse anknüpfen.

Und letzten Endes: was will diese Anthroposophie, von der ich hier spreche? Sie will den tiefen Abgrund ausfüllen, der wenigstens für den modernen Menschen, für alle Menschen, die nur irgendwie die Welt miterleben, unbewußt zwischen der natürlichen amoralischen Weltenordnung auf der einen Seite und der religiösen moralischen Ordnung auf der anderen Seite besteht, damit der Mensch in der Zukunft in seinem Leben, in dem, was ihm durch seinen Leib die Natur, die Sinnlichkeit gibt, das starke Übersinnliche wieder

#SE297a-138

habe, in das die Weltenmoral, nicht nur die Menschheitsmoral hereinströmt, in das nicht bloß die Naturordnung, sondern die göttliche Ordnung hereinströmt.

Und mit den kosmisch-moralischen Impulsen, die seine individuellen werden, mit der Durchdringung mit dem durch den geistig geschärften Blick ihm gegebenen Gottesbewußtsein, wird der Mensch seinen Weg in die Zukunft finden und jene wichtigen Fragen und Rätsel lösen, die man heute schon ahnen kann, wenn man nicht schlafend, sondern mit voller, wacher Unbefangenheit die Welt rings herum und dasjenige, was im Menschenherzen als Drang, als Hoffnung aus der Gegenwart heraus in die Zukunft hinein leben kann, ansieht.

DIE RELIGIÖSE UND SITTICHE ERZIEHUNG IM LICHT DER ANTHROPOSOPHIE

Den Haag, 4. November 1922

#TX

Die anthroposophische Geisteswissenschaft, von der ich am letzten Dienstag und gestern abend hier im Haag sprechen durfte, verfolgt nicht bloß Erkenntnisziele, nicht bloß das Ziel, den Menschen wissenschaftlich, sittlich, religiös zu vertiefen, sondern sie verfolgt im wesentlichen auch praktische Ziele. Und es wurde gewünscht, daß ich am heutigen Abend über eines dieser praktischen Ziele, über das Erziehungsziel, sprechen soll.

Indem diese Geisteswissenschaft vor allen Dingen bestrebt ist, eine wirkliche Erkenntnis des ganzen, des vollen Menschen zu erreichen - des Menschen in bezug auf seine körperliche, auf seine seelische, auf seine geistige Wesenheit -, kann sie auch im praktischen Leben Menschenkenntnis vermitteln, Menschenkenntnis in bezug auf alle Lebensalter. Und für die Erziehungskunst ist ja vor allen Dingen Menschenkenntnis in bezug auf das Kind selbst notwendig.

Die Erziehungsfrage ist im wesentlichen eine Lehrerfrage. Eine Lehrerfrage insofern, als es sich darum handelt, ob der Lehrer, ob der Erzieher in der Lage ist, das Menschenrätsel praktisch am Kinde zu lösen. Vielleicht bemerkt man es an diesem Kindesrätsel am allermeisten, was das uralte Wort bedeutet, das wie eine Devise über die menschliche Erkenntnis geschrieben worden ist: das Wort, daß im Menschen selber die Lösung des Weltenrätsels liege.

Viele Menschen haben nämlich eine Art von Angst davor, daß, wenn auf eine Lösung des Weltenrätsels hingewiesen würde, die menschliche Erkenntnis dann ja nichts mehr zu tun hätte. Wenn man aber der Anschauung ist, daß auf alle die unzähligen Geheimnisse, die das Weltenall birgt, der Mensch selbst gewissermaßen als das Endziel dieser Weltentwicklung die Lösung ist, so weiß man dann zwar, daß man im Menschen die Lösung der Weltenrätsel zu suchen hat, aber der Mensch selber erfordert, wenn man ihn

#SE297a-140

kennenlernen will, wiederum unermeßliche Mühe, unermeßliche Arbeit, um in sein Wesen Einblick zu erhalten.

Wenn man dem Menschen in der Welt gegenüber so gestimmt ist, daß in ihm gewissermaßen ein Unsterbliches verborgen ist, dann gelangt man dazu, auch dem Kinde gegenüber jene scheue Ehrfurcht zu haben, die man als Lehrer und Erzieher haben muß, wenn man in der rechten Art an dieses Kind herantreten will.

Nun werde ich mich heute bemühen, mit Bezug auf die Menschenkenntnis dem Kinde gegenüber von den Auseinandersetzungen abzusehen, die ich in den letzten Tagen über die Erkenntnis des menschlichen Geistes und des Geistes der Welt gemacht habe. Ich will versuchen, das Geisteswissenschaftliche in möglichst populäre Formen zu kleiden, damit auch diejenigen der verehrten Zuhörer den Auseinandersetzungen folgen können, die in den letzten Tagen nicht anwesend waren.

Es handelt sich ja vor allen Dingen darum: Derjenige, der seine Lebensanschauungen durch das vertieft, was ihm eine wirkliche -nicht eine abstrakte - Erkenntnis der Menschenseele und des Menschengestes geben kann, der sieht vor allen Dingen im Leben des Menschen große Einschnitte; er sieht, daß er das gesamte Leben des Menschen in Lebensepochen gliedern muß. Nicht immer sieht man auf diese Lebensepochen mit dem richtigen Interesse und mit dem tiefen Einblick hin, mit dem man eigentlich darauf hinblicken sollte. Aber wer ein wirkliches, tief menschliches Verhältnis als Erzieher, als Lehrer zu dem Kinde haben will, der muß eine gründliche Erkenntnis gerade dieser Lebensepochen haben.

Wir sehen eine solche Lebensperiode beim Kinde abgeschlossen so ungefähr um das siebte Lebensjahr herum, wenn das Kind die zweiten Zähne bekommt. Diese zweiten Zähne betrachtet derjenige, der Menschenkenner ist, ja nur als das äußere Symbol für einen bedeutungsvollen Umschwung sowohl im Körperlichen wie im Seelischen und Geistigen des Kindes. Und wer sach- und fachgemäß die Erziehungskunst auszuüben versteht, der sieht mit dem Zahnwechsel auch eine Umänderung der seelischen Eigentümlichkeiten und der geistigen Fähigkeiten des Kindes vor sich gehen.

#SE297a-141

Denken wir nur einmal daran, daß im menschlichen Organismus ja auch im späteren Lebensalter ein Umsatz, ein Stoffwechselumsatz stattfindet, daß wir jeweilig nach acht, neun Jahren nicht mehr dieselbe Stoffzusammensetzung, dieselben Stoffe in uns haben, die wir vorher hatten. Wenn wir das bedenken, so müssen wir aber uns dennoch sagen: Was mit dem siebten Jahre im Zahnwechsel vor sich geht, ist eine mächtige Kraftentwicklung, die der Organismus im späteren Lebensalter nicht wiederholt und die auch nicht ein einmaliges Geschehen oder ein Geschehen über einen kurzen Zeitraum ist. Wer eine Anschauung von der Entwicklung des menschlichen Organismus hat, der weiß, wie sich in den ersten sieben Lebensjahren alles dasjenige aus den intimsten Vorgängen des Stoffwechsels heraus vorbereitet, was dann gewissermaßen seinen Abschluß, seinen Schlußpunkt in den zweiten Zähnen findet.

Und wir sehen in bezug auf das Seelische, wie mit diesen zweiten Zähnen zum Beispiel das Gedächtnis, aber auch das Vorstellen anders wirkt - vor allen Dingen der Art nach -, als es früher gewirkt hat. Wir sehen, wie das Gedächtnis vorher im hohen Grade

unbewußt wie aus den Tiefen des körperlichen Wesens des Kindes heraus sich entwickelt hat und wie es später geistiger wird. Auf diese Dinge muß zart hingedeutet werden, denn einer groben Anschauung bieten sie sich kaum dar.

Aber was gerade für den Erzieher vor allen Dingen wichtig ist, ist, daß das Kind in den ersten Lebensjahren bis zum Zahnwechsel hin ganz und gar als nachahmendes Wesen an die Außenwelt hingegeben ist. Das Verhältnis des Kindes zur Außenwelt beruht darauf

- ich sage das nicht, um ein Paradoxon auszusprechen, sondern um etwas ganz Wirkliches zu treffen -, daß das Kind in den ersten sieben Lebensjahren, annähernd in diesen sieben Lebensjahren, fast ganz Sinnesorgan ist, daß es die Umwelt nicht nur mit den Augen, mit den Ohren wahrnimmt, sondern daß sein ganzer Organismus an die Umwelt hingegeben ist, ähnlich wie im späteren Leben die Sinnesorgane. Und wie in den Sinnesorganen sich die Bilder von äußeren Dingen und Vorgängen vorbereiten, die dann im Innern nur seelisch nachgebildet werden, so ist es beim kindlichen Organismus

#SE297a-142

dagegen so, daß das Kind als nachahmendes Wesen alles das, was es außen sieht, innerlich nachahmen will. Es will sich ganz und gar an die Außenwelt hingeben. Es will alles dasjenige in seinem Inneren imitieren, was sich außen darbietet. Ganz Sinnesorgan ist das Kind. Und würde man mit demjenigen hellseherischen Sinn, mit jener exakten Clairvoyance, von der ich in den letzten Tagen gesprochen habe, in den kindlichen Organismus hineinsehen, so würde man wahrnehmen, wie zum Beispiel der Geschmack, der sich für den erwachsenen Menschen an Zunge und Gaumen auslebt, beim Kinde viel weiter in den Organismus hineinreicht. So geht man nicht fehl, wenn man sagt: Beim Säugling zum Beispiel ist es so, daß er auch mit dem ganzen Körper die Muttermilch nach dem Geschmacke erlebt.

Man muß schon auf solche Intimitäten des menschlichen physischen Lebens eingehen, wenn man wirklich jene zarte Erkenntnis gewinnen will, die für die Erziehungskunst notwendig ist.

Und wenn man darauf hinschaut, wie das Kind ganz und gar Nachahmer ist, dann begreift man, ich möchte sagen in jedem einzelnen Zuge, wie das Kind sprechen lernt. Man kann förmlich verfolgen, wie das Kind veranlaßt wird, dasjenige, was angeschlagen wird als Laut, im Innern Stück für Stück nun auch durch Nachahmung zu verfolgen und sein eigenes Inneres dem äußerlich Wahrgenommenen ähnlich zu machen. Und man kann so in alle Einzelheiten des Kindes hineinschauen und wird überall sehen, wie das Kind ganz Sinnesorgan, ganz Nachahmer ist, ganz hingegeben ist an die sinnliche Außenwelt.

Man kann in dieser Beziehung das Kind verstehen in bezug auf gewisse Dinge, die nicht so wie beim älteren Kinde oder gar wie beim Erwachsenen beurteilt werden dürfen. Ich will das durch ein Beispiel verdeutlichen. Ein Vater fragte mich einmal - das hat sich wirklich im Leben zugetragen -: Ja, was soll ich mit meinem Knaben machen? Der hat der Mutter Geld gestohlen. - Ich fragte den Vater: Wie alt ist das Kind? - Das Kind war noch nicht sechs Jahre alt. Ich mußte zum Vater sagen: Wer das Kind wirklich versteht, der kann hier nicht von Diebstahl sprechen; das Kind hat - wie sich im

#SE297a-143

Wechselgespräch mit dem Vater herausstellte - täglich gesehen, wie die Mutter aus der Schublade Geld herausnahm. Das Kind ist Nachahmer; es nahm auch Geld heraus, weil es das gesehen hat. In der Nachahmung ist die ganze Handlung erschöpft, denn das Kind hatte überhaupt gar keinen Wert darauf gelegt, selber von dem sogenannten gestohlenen Gelde etwas zu haben. Es hat dafür Näscherchen gekauft und sie sogar an andere Kinder verteilt. Solche Beispiele könnten zu Hunderten angeführt werden.

Anders stellt sich das Seelenleben des Kindes nach dem Zahnwechsel vor uns hin. Da sehen wir, wie das Kind beginnt, sich nicht bloß den sinnlichen Eindrücken hinzugeben, sich gewissermaßen ganz in diese sinnlichen Eindrücke hineinzuleben und sich innerlich dem ähnlich zu machen, was es außen sieht. Das Kind beginnt nun auf dasjenige hinzuhorchen, was ihm in Worten vorstellungsgemäß entgegentritt. Aber es braucht das, was ihm in seiner Umgebung entgegentritt, so, daß es getragen wird von der menschlichen Persönlichkeit. Daher dürfen wir sagen: Bis zum Zahnwechsel ist das Kind ein nachahmendes Wesen; vom Zahnwechsel ab - und das dauert im wesentlichen bis zur Geschlechtsreife - wird es ein Wesen, welches sich nun nicht als Nachahmer, sondern als Folger nach demjenigen richtet, was ihm durch Vorstellungen von den Persönlichkeiten seiner Umgebung entgegentritt. Und der Lehrer und Erzieher muß vor allen Dingen darauf sehen, daß dasjenige, was er dem Kinde gegenüber spricht, tatsächlich für das Kind Norm, Richtschnur wird. Das nachahmende Leben geht mit dem Zahnwechsel in ein Leben über, in dem das Kind durch seine natürliche Gesetzmäßigkeit der selbstverständlichen Autorität folgen will.

Aller Unterricht und alle Erziehung muß für dieses zweite Lebensalter vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife auf das selbstverständliche Autoritätsgefühl hin orientiert sein. Das Kind lernt in diesem Lebensalter dasjenige, was wahr ist, als Wahres anerkennen, weil die geliebte autoritative Persönlichkeit es als wahr darstellt. Was schön ist, was gut ist, wird von dem Kinde sympathisch empfunden oder befolgt in Anlehnung, in autoritativer Anlehnung an die geliebte erzieherische Persönlichkeit. Und wenn wir dem Kinde

#SE297a-144

zwischen dem siebten und vierzehnten bis fünfzehnten Jahre etwas so beibringen wollen, daß das durch das ganze Leben hindurch für das Kind fruchtbar wird, dann müssen wir alles, was wir dem Kinde in dieser Zeit beibringen, in dieses autoritative Element kleiden können.

Meine sehr verehrten Anwesenden, man wird bei jemandem, der wie ich gestern hinweisen durfte auf seine vor mehr als dreißig Jahren geschriebene «Philosophie der Freiheit», nicht voraussetzen, daß er zu stark auf das autoritative Prinzip hinweisen möchte. Allein, gerade wer die Freiheit über alles liebt, der in der Freiheit das selbstverständliche Gesetz des sozialen Lebens erblickt, der muß aus einer wirklichen Menschenkenntnis darauf hinweisen, daß zwischen dem siebten und vierzehnten Jahre für das Kind diejenige Zeit da ist, in der es einzig und allein dadurch gedeiht, daß es sich an einer Persönlichkeit aufrichten und aufranken kann, die es als selbstverständliche Autorität empfindet. So möchten wir sagen: das Kind ist in den ersten sieben Lebensjahren - das ist alles approximativ, annähernd so - ein nachahmendes Sinnenwesen; in den zweiten sieben Lebensjahren vom Zahnwechsel bis zur Geschlechtsreife ist das Kind ein auf seine menschliche Umgebung hinhorchendes Wesen, das sich selbstverständlich unter eine Autorität gestellt sehen will.

Wer so wie die hier gemeinte anthroposophische Geisteswissenschaft den Menschen nach Leib, Seele und Geist in seiner Entwicklung verfolgt, der weiß, was es für das spätere Leben, vielleicht noch für das Greisenalter für eine ungeheure Bedeutung hat, wenn der Mensch in der Lage war, während des angedeuteten Lebensabschnittes eine besondere Ehrfurcht - wenn auch nur in einer besonderen Ausbildung kurze Zeit hindurch - zu empfinden, zum Beispiel wenn man in der Lage war, daß oftmals, als man acht oder neun Jahre alt war, von einer in der Familie hoch verehrten Persönlichkeit gesprochen wurde, von der man durch das Sprechen wirklich etwas von scheuer Ehrfurcht ihr gegenüber aufgenommen hat. Und dann naht der Tag, an dem man sie zum ersten Mal sehen soll, jener Tag, an dem sich alles in Seheueit und Ehrfurcht kleidet und

#SE297a-145

man erwartungsvoll die Türe geöffnet bekommt, um diese Persönlichkeit zum ersten Mal zu sehen: wenn man weiß, wie solch ein Erlebnis wirkt, wenn die Seele auch in bezug auf das Autoritätsgefühl so ganz an die Außenwelt hingegeben ist, wie in den ersten Kindesjahren der ganze Mensch als Sinneswesen hingegeben ist -dann weiß man, welche Wohltat man dem Kinde während des

schulpflichtigen Alters erweist, wenn man es recht viel erleben läßt von dieser scheuen Ehrfurcht gegenüber der selbstverständlichen Autorität.

Auf solche Dinge muß man hinschauen, wenn man aus Menschenkenntnis heraus Erzieher oder Unterrichter werden will. Dann wird man vor allen Dingen in Erwägung ziehen, daß der Mensch nicht nur ein Raumesorganismus ist, bei dem das einzelne Glied seines Leibes mit irgendeinem anderen entfernten in Raumes-Wechselwirkung steht, sondern daß der Mensch auch ein Zeit-organismus ist. Menschenkenntnis kann nicht erworben werden, ohne daß man auf den Menschen als auf einen Zeitorganismus hin-orientiert ist. Wenn Sie irgendein Glied der rechten Hand nehmen, so steht das durch eine innere Gesamtorganisation in Wechselwirkung mit jedem anderen Gliede dieses Raumesorganismus im Menschen. Wenn Sie aber auf dasjenige hinschauen, was der Mensch zuerst in der Kindheit ist, dann in der späteren Kindheit, in der Jünglings- und Jungfrauen-Zeit, im Erwachsenen-Alter, im abnehmenden Alter, dann im Greisen-Alter - so steht da zeitlich alles in einem innigen Zusammenhange. Und wer als Erzieher und Unterrichter nur auf das gegenwärtige Leben des Kindes schaut, auf das acht- bis neunjährige Kind schaut, der genügt nicht im vollen Sinne seiner Pflicht. Nur wer da weiß, daß dasjenige, was er dem sieben-bis achtjährigen Kinde tut, weiter wirkt in dem Zeitorganismus, der eine Einheit ist - aus dem Kinde, aus dem Menschen im mittleren Alter, aus dem Menschen im Greisenalter -, und daß dasjenige, was in der Kindheit in der Seele sich entzündet, weiter wirkt, aber anders wird, sich metamorphosiert: nur wer sich eine Vorstellung machen kann über die Art und Weise, wie sich das verändert, verwandelt, der kann im rechten Sinne des Wortes erziehen.

#SE297a-146

Ich möchte mich durch ein Beispiel ausdrücken. Sehen Sie, man legt so großen Wert darauf, daß das Kind schon alles, was man ihm beibringt, mit seinem noch zarten Verstand verstehe. Das widerspricht dem Prinzip der selbstverständlichen Autorität. Wer aber dem Kinde nur das überliefern möchte, was es unmittelbar mit seinem zarten Verstande auffassen kann, der bedenkt zum Beispiel das Folgende nicht. Es bedeutet viel, wenn man in seinem achten bis neunten Jahre etwas auf selbstverständliche Autorität hin als ein Wahres, Schönes, Gutes hingenommen hat, das eine verehrte Autorität eben als schön, als gut, als wahr bezeichnet, und man hat das noch nicht völlig verstanden. Im fünfunddreißigsten Jahre, vielleicht noch später, kommt das aus den Tiefen der Seele herauf. Man ist mittlerweile reifer geworden in seinem Leben. Jetzt versteht man es, jetzt holt man es herauf, jetzt beleuchtet man es mit der reifen Lebenserfahrung.

So etwas - wenn man im späteren Alter aus der Reife heraus das versteht, was man früher nur aus Liebe zur Autorität aufgenommen hat, wenn man eine solche Reminiszenz im späteren Lebensalter heraufkommen fühlt und jetzt erst versteht -, so etwas bedeutet ein Aufflackern neuer Lebenskräfte, ein ungeheures Prinzip in der Seele, dessen man sich nur nicht immer voll bewußt wird.

In anderer Weise kann ich noch klarer machen, was ich eigentlich meine mit dem Grundsatz, man solle so erziehen, daß dasjenige, was man heranzieht, für das ganze Leben wirkt. Sie wissen, es gibt Menschen, die in irgendeine Umgebung, wo andere Menschen sind, hineintreten und wie segnend allein durch ihre Gegenwart wirken. Sie brauchen sich nicht viel anzustrengen durch Reden, ihre Worte sind durchdringend, durchwärmt von etwas, was auf die anderen Menschen wie segnend wirkt. Es werden in der Regel Menschen im gereiften Alter oder im Greisenalter sein, die in ganz besonderem Sinne solch eine segnende Wirkung durch ihre bloße Anwesenheit auszuüben vermögen.

Wer den Menschen nicht nur dem gegenwärtigen Augenblicke nach studiert, sondern wirklich das ganze Leben des Menschen, was ein schweres Studium ist - es ist leichter in der Physiologie, in der

#SE297a-147

gewöhnlichen Menschenkunde, nur die gegenwärtigen Augenblicke oder kurzen Zeiträume zu studieren -, wer nun aber den Blick auf das ganze menschliche Leben wendet, der weiß, wie in der Regel solche segnende Wirkung, die vom späteren Alter ausgeht, damit zusammenhängt, daß der betreffende Mensch als Kind in der Lage war, zu verehren, hinzuschauen, andächtig hinzuschauen zu einem anderen Menschen. Und ich möchte es paradigmatisch so aussprechen, daß ich sage: Niemand, der nicht als Kind seine Hände falten gelernt hat, kann sie wirksam im Alter zum Segnen anwenden. Gefaltete Hände bei den Kindern enthalten die seelischen Keime zu segnenden Händen im Alter. Der Mensch ist nicht nur ein Raumesorganismus, der Mensch ist ein Zeitorganismus, und alles hängt im zeitlichen Leben zusammen, so wie im Raumesorganismus die einzelnen Glieder in Wechselwirkung zusammenhängen.

Wer das voll durchschaut, der wird es auch vermeiden, dem Kinde solche Begriffe beizubringen, die sich dann im späteren Leben nicht ändern können. Man wird ja so leicht als Erzieher, Unterrichter dazu verführt, möglichst schon mit aller Bestimmtheit an das Kind heranzutreten, ihm Begriffe, Vorstellungen mit scharfen Konturen zu geben. Das wäre gerade so, wie wenn wir die zarten Hände des Kindes, die noch wachsen sollen, die sich wandeln sollen, in Klammern einspannen würden, so daß sie nicht wachsen können. Wie der physische Organismus des Kindes wachsen muß, so muß dasjenige, was der Lehrer, der Erzieher in seine Seele hineingeheimnißt, Wachstumskräfte in sich haben. Das bringen wir in das Kind nur hinein, wenn wir die Erziehung, den Unterricht auch während des volksschulpflichtigen Alters künstlerisch gestalten.

Ich möchte da zur Illustration auf die Art und Weise hinweisen, wie wir in der Waldorfschule - die vor einigen Jahren durch Emil Molt in Stuttgart begründet worden ist und die von mir geleitet wird nach den Grundsätzen, über die ich nur in flüchtiger Skizze heute vor Ihnen sprechen kann - dieses artistische, dieses künstlerische Prinzip in den Unterricht hineinbekommen

Da gehen wir zum Beispiel beim Lesen nicht davon aus, daß wir dasjenige, was Buchstaben sind, unmittelbar dem Kinde beibringen.

#SE297a-148

Diese Buchstaben sind ja der menschlichen Natur etwas ganz Fremdes. Denken Sie nur daran, wie in früheren Zeiten eine Bilderschrift bestanden hat, eine Bilderschrift, die vor allen Dingen dadurch entstanden ist, daß im Bilde dasjenige nachgeahmt wurde, was wahrgenommen worden war. Da war die Schrift ganz nahe bei dem, was man wahrnahm. Da hatte die Schrift etwas unmittelbar mit dem Menschen Zusammenhängendes. Im Verlaufe der Zivilisationsentwicklung haben sich die Buchstabenformen losgelöst vom Menschen. Man braucht nun nicht etwa die Geschichte so weit zu studieren, daß man die alte Bilderschrift wieder in der Schule lebendig werden läßt. Aber es ist gut für den Lehrer, seine künstlerische Phantasie so wirken zu lassen, daß er zunächst das Kind malen läßt, Formen zeichnen läßt, die durchaus dasjenige wiedergeben, was das Kind empfindet, in dem das Kind lebt.

So gehen wir in der Stuttgarter Waldorfschule nicht vom Lesen-lernen oder gewöhnlichen Schreibenlernen aus, sondern künstlerisch von einem Malerischen, von einem Zeichnerischen. Wir entwickeln die Buchstabenformen erst aus diesem Zeichnerischen heraus, entwickeln überhaupt zuerst auf diese Weise aus dem Künstlerischen heraus. Wir lassen das Kind auch mit Farben hantieren - wenn das auch schwieriger ist und erst aus dem Schmutzigen heraus entwickelt werden muß. So beginnen wir mit dem Künstlerischen und entwickeln daraus das Schreiben und dann erst das Lesen. Und so soll überhaupt ein Künstlerisches über den ganzen Unterricht ausgegossen werden.

Das kann bis in das Rechnenlernen hinein geschehen, wenn die Lehrkräfte dazu da sind, jene Lehrkräfte, die aus einer wirklichen Vertiefung ihrer eigenen Seelenschätze dadurch Kenner geworden sind, daß sie die Richtkräfte einer wirklichen anthroposophischen Geisteswissenschaft in ihr Gemüt, in ihre Erkenntnis, in ihr Empfinden, in ihr Wollen aufgenommen haben. Wer so Geisteswissenschaft als Lebendiges aufgenommen hat, der kann auch aus dem Geiste heraus wirken für ein Verwandeln allen Unterrichts in ein Künstlerisches. Wenn aber der Unterrichter, wenn der Lehrer für dieses Kindesalter im Verkehr mit dem Kinde ganz künstlerisch

#SE297a-149

wird, dann wirkt er ja nicht so sehr durch das, was er weiß, sondern er wirkt durch die Art und Weise, wie seine Persönlichkeit ist. Er wirkt durch seine Individualität. Und das Kind erhält dadurch in seinem Gemüte etwas, was Wachstumskräfte in sich hat, wie der körperliche Organismus Wachstumskraft in sich hat. Man gelangt dann als Mensch dazu, später im dreißigsten bis vierzigsten Jahre nicht bloß gedächtnismäßig zurückdenken zu müssen an das, was man in der Schule an festen Begriffen bekommen hat, an die man sich erinnern soll, - nein, diese Begriffe sind mit einem gewachsen, sind anders geworden. So müssen wir ja als Lehrer wirken; wir müssen als Erzieher das Kind so behandeln können.

Dadurch wirken wir in Autorität, aber zu gleicher Zeit im wahrsten Sinne des Wortes für die Freiheit des Kindes; denn wir müssen in jedem Augenblicke uns doch klar darüber sein, daß wir nur dann wirkliche Erzieher sind, wenn wir auch diejenigen Menschen in der richtigen Weise die Lebensbahn geleiten können, welche einmal fähiger sein werden, als wir als Lehrer sind. Es könnte sich ja herausstellen, daß wir als Lehrer an einer Schule sitzen, sagen wir in einer Klasse, in der zwei Genies sind. Und wenn wir als Lehrer nicht selber Genies sind, so müssen wir das betreffende Kind so erziehen können, daß wir ihm keine Hindernisse bieten für die Entwicklung seiner genialen Fähigkeit. Wenn wir in dem Sinne und aus der Gesinnung heraus erziehen, wie ich es eben jetzt angeführt habe, daß wir künstlerisch mit unserer Persönlichkeit dem Kinde das entgegenbringen, was es braucht -so wie es in früheren Jahren die Nachahmung des sinngemäß Wahrgenommenen brauchte, so jetzt dasjenige, was wir vielleicht selber individuell als Lehrer sind -, dann werden wir ihm so wenig ein Hindernis der Kräfte sein, die in uns selbst vielleicht gar nicht sind, wie die Mutter, die den Kindeskeim in sich tragen muß, dem Genie ein Hindernis sein kann, wenn sie nicht selbst ein Genie ist. Wir werden zu Pflegern der kindlichen Eigenschaften und werden gar nicht in die Versuchung kommen, dem Kinde etwa das aufzudrängen, was wir selber sind. Denn das ist der schlechteste Erziehungsgrundsatz, wenn wir die Kinder zu einem

#SE297a-150

Abbild von uns selber machen wollen. Dazu kommen wir nicht in Versuchung, wenn wir uns Menschenkenntnis im Sinne einer geistigen Erkenntnis erwerben, und das Kind uns in jedem Lebensalter ein zu lösendes Rätsel ist.

Ich bedaure nur, daß wir nicht auch schon einen Kindergarten haben können, so daß auch die jüngeren Kinder in diesen Erziehungsgrundsätzen erzogen werden könnten - das können wir aus pekuniären Gründen noch nicht. Diejenigen aber, die an der Stuttgarter Waldorfschule Lehrer sind, die empfinden es, wie das, was im menschlichen physischen Organismus sich als Seelisch-Geistiges durch Blick, durch Physiognomie, durch das Wort, durch alles Mögliche offenbart, sich des Körpers bedient - der durchaus bei dieser Erziehung nicht vernachlässigt wird -, wie das heruntergestiegen ist aus göttlich-geistigen Höhen und sich mit dem vereinigt hat, was ihm von Vater und Mutter in der Vererbungsströmung durch die Empfängnis beziehungsweise durch die Geburt geworden ist. Wer mit der Empfindung an das Kind herantritt: Es ist aus der geistigen Welt zu dir dieses Kind heruntergestiegen, du sollst sein Rätsel lösen von Tag zu Tag, von Stunde zu Stunde, - der hat in seinem Gemüte diejenige liebevolle Hingabe an die Entwicklung des Kindes, die notwendig ist, um dieses Kind durch alle möglichen Imponderabilien auf den Lebensweg zu geleiten. Und um solche Imponderabilien - das heißt dasjenige, was man nicht in der groben Vorstellung fassen kann - handelt es sich vielfach im Erziehen und im Unterrichten. Es ist wahrhaftig nicht bloß dasjenige zwischen dem Erzieher und dem Kinde waltend, was eine systematisierende Erziehungswissenschaft gelten lassen will.

Ich möchte Ihnen wiederum durch ein Beispiel illustrieren, was ich sagen will. Nehmen wir einmal an, ein Lehrer hätte die Aufgabe, einem Kinde in kindlicher, einfacher Form etwas beizubringen über die Unsterblichkeit der Menschenseele. Das muß man dem Kinde, das zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife vorzugsweise auf die Entgegennahme von Bildern - noch nicht von abstrakten Begriffen - eingestellt ist und das alles auf selbstverständliche Autorität hinnehmen will, eben durch ein Bild beibringen.

#SE297a-151

Nun kann man dieses Bild in einer zweifachen Weise an das Kind herantreten lassen. Man kann sagen: Ich, der Lehrer, bin furchtbar gescheit. Das Kind ist noch furchtbar töricht. Ich habe es zu unterrichten über die Unsterblichkeit der Seele. Ich werde ein Bild gebrauchen. Ich werde dem Kinde sagen: Sieh dir einmal die Schmetterlingspuppe an, da kriecht der Schmetterling heraus. Der kriecht als ein sichtbares Wesen heraus. Ebenso, wie der Schmetterling als ein sichtbares Wesen aus der Schmetterlingspuppe herauskriecht, so löst sich deine Seele im Tode von dem physischen Leib wie aus dem Puppenzustande, fliegt in die geistige Welt.

Ich sage selbstverständlich nicht, daß das ein philosophischer Beweis ist. Das ist er ganz gewiß nicht. Aber eine Anschauung kann man dadurch dem Kinde beibringen. Ich kann das - wie gesagt - so machen, wie ich es eben beschrieben habe. Ich sage, ich weiß das alles gut, denn ich bin gescheit, das Kind ist dumm. Ich bringe das dem Kinde bei. Es ist ein törichter Vergleich, aber das Kind soll daran glauben.

Nun, meine verehrten Anwesenden, man wird nichts erreichen, wenn man in dieser Weise an das Kind herankommt, denn das Kind wird sich vielleicht gedächtnismäßig das merken; aber dasjenige, was man erreichen soll, Hebung des Seelenniveaus, Erfüllung der Seele mit einem lebenskräftigen Inhalte, das kann man auf diese Weise nicht. Aber man kann es auf andere Weise, wenn man sich jetzt nicht sagt: Du bist gescheit als Lehrer, das Kind ist töricht, sondern wenn man sich sagt - verzeihen Sie, wenn ich so paradox spreche -: Vielleicht ist das Kind sogar in den unterbewußten Tiefen seiner Seele viel gescheiter als du bist. Vielleicht bist du der Törichte, und das Kind ist gescheiter. - In gewisser Beziehung stimmt das ja, denn wer weiß, wie die noch unausgebildeten inneren Organe, namentlich das Gehirn, von der noch unbewußten Seele, träumenden Seele des Kindes gestaltet werden, wie da eine ungeheuer bedeutsame Weisheit gerade in den frühesten Kindesjahren gestaltet. Wer eine Einschätzung für solche Dinge hat, wer nicht ein plumper Philister ist und für solche Dinge keine Schätzung haben kann, der sagt sich dennoch: Alle unsere Weisheit, die wir uns im

#SE297a-152

Leben erwerben, mag sie noch so schöne Maschinen erzeugen, sie ist noch nicht so weit, wie die unbewußte Weisheit des Kindes ist.

Wer als Lehrer auf anthroposophischem Boden steht, der glaubt nämlich selber an das Ausschlüpfen des Schmetterlings aus der Puppe, denn er sagt sich: Nicht ich mache diesen Vergleich, sondern die Natur selber macht diesen Vergleich. Was auf einer höheren Stufe das Auslösen, das Lösen der unsterblichen Seele vom Leibe ist, das hat die Gottheit selber in der Natur in dem aus der Puppe auskriechenden Schmetterling vorgebildet. Durchdringe ich mit dem eigenen Gefühle, was ich als Bild dem Kinde vorhalte, dann gebe ich dem Kinde das Rechte, dann gebe ich ihm Lebenskraft damit. Nichts, an das ich nicht selber mit aller Gewalt glaube, wirkt auf das Kind im rechten Sinne. Das sind die Imponderabilien, die zwischen dem Unterrichtenden, Lehrenden und dem Kinde wirken sollen, das Unausgesprochene, dasjenige, was nur im Gefühlsaustausch liegt, das Übersinnliche im Unterrichten. Ist das nicht da, dann wirkt, ich möchte sagen nur das Grobgewichtige, nicht das Imponderabile, dann geben wir dem Menschen nicht das Rechte auf den Lebensweg mit.

Ich wollte durch diese Dinge vor allem darauf hinweisen, wie ein künstlerisches Element, ich möchte sagen fromme Stimmung gegenüber der Menschenwesenheit, in das Erziehen, in das Unterrichten hineingehört. Das zeigt sich ganz besonders, wenn wir unseren Blick auf die religiöse und auf die sittliche Erziehung richten, die wir dem Kinde angedeihen lassen wollen. Und da zeigt uns die anthroposophische Geisteswissenschaft, von der ich in diesen Tagen hier im Haag zu Ihnen sprechen durfte, wie gerade in bezug auf das religiöse und auf das sittliche Element, das im Menschen vorhanden ist, dieser Zeitorganismus seine große Bedeutung für den

ganzen Menschen und seinen irdischen Lebenslauf hat. Kann man die Stimmung, die in dem ganz kleinen Kinde, das ein nachahmendes Wesen ist, gegenüber seiner ganzen Außenwelt vorhanden ist, schauend kennenlernen und kann man sich in diese Stimmung hineinversetzen, dann kann man sie nicht anders als dadurch charakterisieren, daß man sagt: Das Kind ist eben ganz der Außenwelt hingegeben; es

#SE297a-153

verliert sich an die Außenwelt. Wie sich das Auge an die äußere Farbenwelt, an die äußere Lichtwelt verliert, so verliert sich das Kind an die Außenwelt. Das Innere dämmert nur ganz allmählich auf. Aus noch ganz in der Außenwelt lebenden und webenden Träumen tauchen allmählich die bestimmteren Vorstellungen auf.

Nun, meine sehr verehrten Anwesenden, diese Stimmung beim Kinde richtig gewürdigt - wissen Sie, was das ist? Das ist in Wahrheit die fromme Stimmung, das ist in Wahrheit die religiöse Stimmung, die religiöse Stimmung mitten in die Sinneswelt hineingestellt. Mag das Kind im übrigen noch so ein starker Wildfang sein:

in bezug auf sein Verhältnis zur Sinneswelt, in bezug auf seine Hingabe an die Sinneswelt ist das Kind religiös gestimmt. Es will selber ganz dasjenige sein, was es in seiner Umgebung schaut. Es ist noch keine Religion, in der das Kind ist. Aber diese Stimmung, die im Kinde gerade in den ersten Jahren vorhanden ist und bis zum Zahnwechsel hin allmählich ganz abglimmt, diese Stimmung, die dann nicht mehr vorhanden ist, wenn das selbstverständliche Autoritätsgefühl mit dem Zahnwechsel eintritt - sie taucht für den einsichtigen Lehrer in einer merkwürdigen Weise später wiederum auf.

Wenn das Kind im volksschulpflichtigen Alter zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre steht, dann steht der wirklich einsichtige Erzieher und Unterrichter vielleicht vor seiner allergrößten Aufgabe. Denn dann wird er bemerken, daß die meisten Kinder, die ihm anvertraut sind, an ihn herankommen und ihn ganz besonders brauchen, daß sie nicht immer ausgesprochen, sondern oftmals unausgesprochen, bloß in Empfindungen lebend, an ihn Fragen zu stellen haben. Diese Fragen können Hunderte, Tausende von Formen annehmen. Es kommt viel weniger darauf an, daß man dann dem Kinde eine bestimmte Antwort gibt. Mag man die eine oder die andere Antwort geben, auf den Inhalt der Antwort kommt es nicht so stark an. Worauf es aber ganz besonders ankommt, das ist, daß man mit dem richtigen Seelengefühl das richtige Vertrauen in dem Kinde auslöst, daß man mit dem richtigen Empfinden gerade im richtigen Augenblick, der für die Kinder immer zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre eintritt, dem Kinde entgegentritt.

#SE297a-154

Ich kann diesen Augenblick in der verschiedensten Weise charakterisieren. Wenn wir dem Kinde Unterricht erteilen, so bemerken wir, daß es vor diesem Augenblick, der etwa zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre liegt, noch nicht sich selber ordentlich von der Umwelt unterscheidet, nicht ordentlich sich als Ich erlebt - wenn es auch längst «Ich» zu sich sagt. In diesem Augenblicke des Lebens lernt es sich so recht unterscheiden von der Umwelt. Wir können jetzt nicht mehr bloß auf das Kind wirken mit Märchen, mit allerlei Unterricht, wobei wir die Außenwelt beleben. Wir können jetzt schon die Aufmerksamkeit darauf richten, daß das Kind sich von der Außenwelt als «Ich» unterscheidet.

Aber noch etwas wesentlich anderes tritt ein, das ganz tief mit dem moralisch sich Entwickelnden zusammenhängt. Das tritt ein: In der anfänglichen Zeit jener Lebensperiode, in der das Kind der Autorität hingegeben ist, nimmt es diese autoritative Persönlichkeit so, wie sie ist. Zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre - es braucht sich dessen sogar nicht bewußt zu sein, es kann tief im Empfindenden, im, wie man sagt Unterbewußten vor sich gehen, aber da ist es -, da sieht sich das Kind durch seine Entwicklung gewissermaßen gezwungen, hindurch-zuschauen durch die autoritative Persönlichkeit auf das, von was diese autoritative Persönlichkeit selbst getragen ist. Diese autoritative Persönlichkeit sagt: Das ist wahr, das ist gut, das ist schön. - Jetzt möchte das Kind fühlen und empfinden, woher dasjenige bei der autoritativen Persönlichkeit kommt, was das Wissen über das Gute, Wahre, Schöne ist, das Wollen im Wahren, Guten, Schönen ist. Das rührt davon her, weil das, was -ich möchte sagen in den Untergründen der Seele - sich während des Zahnwechsels und noch nachher gehalten hat, was in der ersten Kindheit ein, wenn ich das merkwürdige Wort gebrauchen darf, sinnlich-frommes Sichhingeben an die Außenwelt war, weil das da in den Untergründen der Seele verschwunden ist und jetzt wie aus den Tiefen des Menschenwesens seelisch her-auftaucht. Was sinnlich war beim Säugling bis zum Zahnwechsel, was als Sinnliches der Keim für alles spätere religiöse Empfinden

#SE297a-155

gegenüber der Welt ist, das taucht zwischen dem neunten und zehnten Jahre seelisch auf, wird seelisches Bedürfnis.

Das zu wissen, darauf zu rechnen, daß, wie man den Pflanzenkeim liebevoll pflegt, damit er zur Pflanze wird, man dasjenige, was einstmals im Kind sinnlich keimhaft sich vorbereitet hat, jetzt seelisch vor sich hat, seelisch zu pflegen hat, das gibt einem ein besonderes Verhältnis zu dem Kinde. Und man legt auf diese Weise den religiösen Keim in das Kind hinein.

Dann werden die Erzieher wiederum merken, daß im späteren Lebensalter, so gegen das siebzehnte bis achtzehnte Jahr hin, dasjenige, was seelisch gemütvoll als religiöse Empfindung zutage getreten ist, daß das dann geistig zutage tritt, daß es sich in den Willen ergießt, so daß der Mensch seine religiösen Ideale in dieser Zeit aufbaut.

Sehen Sie, es ist außerordentlich wichtig, diese Dinge im Fundamente zu durchschauen, wenn man sinnvoll und wahrheits-, wirklichkeitsgemäß erziehen und unterrichten will. Für den physischen Organismus des Menschen hat ja die Natur gesorgt, sonst könnte man vielleicht gar nicht sicher sein, ob nicht - insbesondere wenn die Betreffenden moderne futuristische Maler sind - es den Menschen sogar einfielen, das Ohr einmal an eine falsche Stelle zu setzen oder dergleichen. Solche Dinge könnten schon passieren, wenn nicht die Natur für die ganze entsprechende Organisation des Menschen gesorgt hätte. So müssen wir als Lehrer und Erzieher für den Zeitorganismus sorgen. So müssen wir nicht versuchen, den religiösen Sinn des Kindes seelisch vor dem bezeichneten Augenblicke zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre anders als vorbereitend zu pflegen. Wir müssen diesen Zeitleib des Kindes sicher handhaben. Wir müssen uns sagen: Was du vorher dem Kinde an religiösen Empfindungen, Begriffen beibringst, das bleibt ihm äußerlich, das nimmt es auf Autorität hin. Aber zwischen dem neunten und zehnten Jahre erwacht etwas in ihm. Nimmst du das wahr, richtest du die Empfindungen, die da wie von selbst aus der Seele wollen im religiösen Sinne, dann machst du das Kind zu einem religiös wahren Menschen. Es gibt heute so wenig wirkliche Zeitpsychologie,

#SE297a-156

sonst würden die Menschen wissen, wo die unrichtigen religiösen Empfindungen und Gefühle, die heute im sozialen Leben vorhanden sind, herkommen: weil man glaubt, man könne in jedem Lebensalter beim Menschen jedes Mögliche entwickeln, weil man nicht weiß, was gerade zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre aus der Seele des Kindes herausgeholt werden muß.

Wenn man nun den ganzen Unterricht so einrichtet, daß das Kind um das zwölfte Lebensjahre herum so viel von Naturwissenschaft aufgenommen hat - durchaus entsprechend dem volksschulmäßigen Erziehen und Unterrichten -, daß es einen Überblick hat über manche physikalischen, über manche Begriffe der Botanik und so weiter, nicht im wissenschaftlichen, sondern durchaus im kindlichen Sinne, dann darf in diesem Lebensalter so um das zwölfte Jahr herum bei dem Kinde hingesehen werden - und das Kind demgemäß behandelt werden -, nach jenem Konflikt, der entsteht, wenn man auf der einen Seite hinaufschaut zu der göttlichen Weltenlenkung, zu der das Kind zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre hat hingelenkt werden können, und jenem Gegensatz, der sich ergibt, wenn wir nur von den äußeren - nicht von moralischen, nicht von göttlich-geistigen Kraftentfaltungen her -, im Offenbaren vor uns

hintretenden Naturerscheinungen Kenntnis nehmen. Diese Naturerscheinungen treten ja vor uns hin, ohne daß sie uns von moralischen Prinzipien durchsetzt erscheinen, ohne daß wir das Göttliche in ihnen unmittelbar wahrnehmen.

Das brachte ja die modernen Menschen überhaupt in jenen Konflikt hinein, der auf der einen Seite das Gemüt zu den religiösen Quellen des Daseins hinauf lenkt, auf der anderen Seite zur Naturerkenntnis. Um das zwölfte Lebensjahr herum merken wir aus wirklicher Menschenkenntnis heraus bei dem heranreifenden Kinde, daß wir da leise diese Konflikte anschlagen dürfen, daß wir aber auch in der Lage sind - weil jetzt die seelisch-religiösen Empfindungen so stark, so frisch, so lebensvoll, so jugendlich noch sind, wie sie eben nur beim zwölfjährigen Kinde sein können -, dann in der rechten Weise das Kind herüber lenken zu können, so daß es im ganzen späteren Lebensalter die Natur selber nicht entgötlicht zu

#SE297a-157

sehen braucht, sondern den Einklang zwischen der Natur und dem göttlich-geistigen Wesen der Welt finden kann.

Es kommt darauf an, daß man - wiederum mit Berücksichtigung der rechten Entwicklung des Zeitorganismus' im Menschen - gerade um das zwölfte Jahr herum diesen Konflikt anschlagen läßt, weil er sich durch diejenigen Kräfte, die da gerade in der menschlichen Seele sind, eben wirksamst überbrücken läßt.

Wiederum bietet sich dem, der in Wahrheit - nicht lieblos, sondern mit einer echten Psychologie - das soziale Leben heute zu betrachten weiß, aus einer solchen Erziehungskunst heraus die Erkenntnis dar, wie zahlreiche Menschen über den angedeuteten Konflikt nicht hinwegkommen, weil sie nicht im rechten Lebensalter in diesen Konflikt hineingeführt und über ihn hinweggebracht worden sind.

Das ist die Hauptsache, daß der Lehrer und Erzieher das Leben des Menschen im allgemeinen kennt, um, wenn es ihm bei dem einzelnen Kinde, bei dem einzelnen jungen Menschen entgegentritt, das Rechte in der rechten Zeit bemerken zu können und sich in der rechten Zeit zu orientieren versteht.

Auch das religiöse Erleben liegt durchaus im Menschen selbst. Wir können es nicht in ihn hineinpumpen, wir müssen es aus der Seele herausholen. Aber ebenso, wie wir nicht mit der Nase essen können, sondern mit dem Munde essen müssen, so müssen wir wissen, daß wir nicht in jedem Lebensalter das Religiöse dem Menschen beibringen können, sondern in dem entsprechenden Lebensalter. Das lernt man vor allem durch eine wirkliche Geist-erkenntnis: im rechten Lebensalter das Rechte an das Kind heran-zubringen. Dann nimmt sich das Kind dasjenige, was seinen Fähigkeiten gemäß ist.

Und wenn wir hinschauen auf diese kindliche Entwicklung und richtig wissen, wie zwischen dem Zahnwechsel und der Geschlechtsreife alles auf den persönlichen Verkehr des Lehrers mit dem Kinde abgestellt ist, wie in diesem persönlichen Verkehr aber etwas durchaus Künstlerisches liegen muß, dann werden wir auch einsehen, daß es zunächst für das Kind eine Art von Gefallen und

#SE297a-158

Mißfallen, Sympathie und Antipathie sein muß, was sich wiederum aus dem mponderabilien heraus der selbstverständlichen Autorität gegenüber entwickelt.

Der Lehrer redet dem Kinde entweder in Erzählungen, in Gleichnissen - hunderterlei Arten sind ja möglich - von dem, was er moralisch gut, was er moralisch böse findet. Ist er wirklich so, daß er eine artistische, eine künstlerische Erziehung entwickeln kann, dann wirkt das künstlerische Element zwischen dem Erzieher und dem Kinde so, daß das Kind eben gerade durch dieses Hin-neigen zu der selbstverständlichen Autorität mit Sympathie auf das Gute, mit Antipathie auf das Böse sehen lernt, daß sich aus Gefallen und Mißfallen ungefähr zwischen dem siebten und dem vierzehnten Jahre ein moralisches Fühlen, ein sittliches Empfinden beim Kinde entwickelt.

Es ist ganz falsch, dem Kinde in diesen Jahren mit Geboten beizukommen. Da versklaven wir es entweder, oder wir machen es boshaft, halsstarrig, auflehrend gegen die Gebote. Es versteht nicht, warum es Gebote befolgen soll. Aber was die selbstverständliche Autorität richtig oder unrichtig, gut oder böse findet, das kann ihm gefallen oder mißfallen, das kann es mit Sympathie oder Antipathie verfolgen lernen. Und diese Sympathie und Antipathie wird zum selbstverständlichen Inhalt der Seele.

Was sich schulmäßig in diesem Lebensalter entwickelt, was zwischen dem siebten und vierzehnten Jahre an moralischem Gefühl in der angedeuteten Weise in dem Kinde sich festgelegt hat, das kommt nun - wenn nur später diejenige Persönlichkeit da ist, die durch die eigene Begeisterung für moralische Ideale, für schöne Menschheitsideale dem jungen Menschen vorleuchtet als ein späterer Führer im Leben - als Willensimpuls erst im siebzehnten, achtzehnten Lebensjahre zum Vorschein.

Mit derselben Notwendigkeit, mit der der Pflanzenkeim noch nicht die Pflanze ist, aber der Pflanzenkeim erst da sein muß, damit die Pflanze entsteht, kann das sittliche Wollen in gesunder Weise die reife Frucht des sittlichen Menschen im sechzehnten, siebzehnten Jahre mit aller Kraft werden, wenn im Anrücken an die selbstverständliche

#SE297a-159

Autorität sich das sittliche Gefühl zwischen dem siebten und vierzehnten Lebensjahr entwickelt hat.

Und dieses sittliche Gefühl, wie entwickeln wir es am sichersten? Wenn wir die ganze Unterweisung, die ganze Erziehung so lenken, daß das Kind vor allen Dingen ein Gefühl entwickeln lernt. Womöglich kann dafür schon die Erziehung des ganz kleinen Kindes lange vor dem Zahnwechsel sorgen, wenn wir dieses Kind so lenken, daß es gegenüber allem, was es im Leben empfängt, Dankes-gefühle entwickeln lernt. Das Dankesgefühl unterschätzt man heute. Dieses Dankesgefühl verbindet den Menschen mit der Welt, läßt den Menschen sich selber als ein Glied der Welt erkennen. Lenkt man das Kind so, daß es gegenüber den geringsten Kleinigkeiten deutliches Dankesgefühl entwickeln kann, dann schließt sich das Kind nicht in Egoismus ab, dann wird das Kind altruistisch, dann verbindet sich das Kind mit der Umgebung. Dann gelangt man dazu, den Unterricht auch im schulpflichtigen Alter so zu lenken, daß das Kind nach und nach wirklich sein physisches Dasein, das ihm gegeben ist, sein seelisches, sein geistiges Dasein gewissermaßen in Dankbarkeit von den Mächten der Welt, von den physischen, von den seelischen, von den geistigen Mächten der Welt, entgegennimmt und daß sich dieses Dankesgefühl in ein Gefühl des Dankes gegenüber der Welt, aus deren Schoße man entsprossen ist, ausbreitet.

So kann man das Dankesgefühl gegenüber den Eltern, Erziehern, gegenüber all der Umgebung, hinüberleiten in das große Dankesgefühl gegenüber den göttlichen Lenkern der Welt.

Dieses Dankgefühl, das muß durchaus vor der Erkenntnis, die sich ein Mensch nur je aneignen kann, vorhanden sein. Jede Erkenntnis - mag sie noch so logisch gerechtfertigt sein -, die nicht zugleich als Erkenntnis in das Gefühl der Dankbarkeit gegenüber der Welt einmündet, gereicht dem Menschen zum Nachteil seiner Entwicklung, verstümmelt ihn gewissermaßen seelisch und geistig.

Das zeigt die Geisteswissenschaft, die ich in diesen Tagen hier vertreten durfte: daß jede, auch die höchste, auch die exakteste Erkenntnis, in Gefühle, vor allen Dingen aber in Dankgefühle

#SE297a-160

einmünden kann. Und hat man in das Kind das Dankesgefühl gepflanzt, dann wird man sehen, daß man den Boden für die sittliche Erziehung gepflanzt hat. Denn wenn man dieses Dankesgefühl gepflegt hat und sich dieses Dankesgefühl mit aller Erkenntnis als vereinbar erweist, dann wird das Gefühl des Kindes leicht zu dem Durchdrungensein von Liebe, wie der Mensch sie haben muß zu allen anderen Menschen, zum Schlusse zu allen Geschöpfen der Welt. Man wird die Liebe am sichersten aus dem Dankesgefühl heraus entwickeln können.

Und insbesondere wird man in der Lage sein - wiederum von jenem Zeitpunkte an, der zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre liegt -, die Autorität allmählich in eine liebedurchtränkte Autorität übergehen zu lassen. Es muß eben das ganze Verhalten des Lehrers so eingerichtet werden, daß jene Autorität, die zuerst, ich möchte sagen der Liebe gegenüber neutral ist, ein selbstverständliches Folgen, ein selbstverständliches Gehorchen ist, ein freies Gehorchen wird, wenn das Kind neun oder zehn Jahre alt wird, so daß das Kind in Liebe der selbstverständlichen Autorität folgt, in einer Liebe, die es schon in sich selber erweckt, in einer Liebe, die es schon versteht.

Hat man so Dankgefühl und Liebesgefühl in der Seele in richtiger Weise entwickelt, dann ist man später auch in der Lage, das sittliche Empfinden des Kindes oder des jungen Menschen so weit zu bringen, daß der Mensch nun im sittlichen Leben wirklich das sieht, wodurch gerade im höchsten Maße seine menschliche Würde begründet wird: er sieht das, was hinweghebt über die bloße sinnliche Welt, über die bloße physische Welt, was ihn emporhebt zu einem wirklich geistigen Dasein.

Ich habe in diesen Tagen die geistige Welt aus einer übersinnlichen Erkenntnis heraus nach gewissen Seiten hin zu schildern versucht. Der Geistesforscher kann sich Erkenntnisse dieser geistigen Welt erwerben. Allein, mit unserem sittlichen inneren Erleben stehen wir auch im gewöhnlichen Leben jederzeit in einem Geistigen darinnen, wenn wir das Sittliche mit der nötigen Stärke, mit der nötigen Reinheit empfinden. Das aber erreichen wir, wenn wir dem

#SE297a-161

Kinde eine ganz bestimmte Menschenkenntnis beibringen. Und wir sollten eigentlich ohne ein gewisses Maß von Menschenkenntnis kein Kind aus der Schule, die die allgemeine Lebensschule, die allgemeine Volksschule ist, entlassen. Wir sollten das Kind erst entlassen, wenn wir es bis zu einem gewissen Grade - eben bis zu diesem Grade ist es ja auch nur möglich - erfüllt haben mit dem: «Erkenne dich selbst».

Natürlich wird man dieses «Erkenne dich selbst» durch alle mögliche Wissenschaft und Weisheit zu einem immer höheren Grad bringen können. Aber bis zu einem gewissen Grad soll jede Volksschule das Kind mit der Erfüllung des «Erkenne dich selbst» entlassen. Bis zu einem gewissen Grade soll sich der Mensch als Leib, Seele und Geist erkennen. Diese Menschenkenntnis aber, wie sie aus wirklicher Geisterkenntnis folgt, stellt einen wahren Zusammenhang zwischen dem Guten und zwischen dem Menschen her.

Warum bringt es denn die heutige anerkannte Wissenschaft nicht bis zu einer Erkenntnis dieses Zusammenhanges? Weil sie den Menschen nicht vollständig erkennt. Aber ebenso, wie man kein vollständiger Mensch wäre, wenn einem für irgendein Organ die Blutzirkulation fehlte - das Organ müßte verkümmern -, so lernt man, wenn man wirklich den ganzen Menschen nach Leib, Seele und Geist betrachtet, erkennen, daß das Gute dasjenige ist, was den Menschen erst zum Menschen macht, und daß das Böse etwas ist, was aus dem unvollständig gebliebenen Menschen kommt.

Ein richtig durch Dankbarkeit, durch Liebe hindurchgegangenes Kind lernt zuletzt auch begreifen, daß ein Mensch erst vollständig ist, wenn er sich als den Ausführer der göttlichen Weltordnung, des Guten in der Welt in dem irdischen Dasein betrachtet. Hat man das sittliche Erziehen auf Dankbarkeit begründet und damit den Egoismus in gesunder Weise überwunden - nicht durch mystisch-moralische Deklamation oder durch Sentimentalität -, hat man die Dankbarkeit in gesunder, nicht in sentimentaler Weise, in Liebe übergeführt, so wird man zuletzt den die Welt liebenden jungen Menschen zu der Erkenntnis überführen können, daß der nicht gute Mensch als ganzer Mensch nach Leib, Seele und Geist ebenso

#SE297a-162

verkrüppelt ist im Geistigen, wenn er sich nicht zum Träger des Guten macht, wie irgend jemand verkrüppelt ist, dem ein Bein fehlt. Das Gute lernt man in der Imagination, in der ätherischen Geisterkenntnis als den vollendeten Menschen erkennen.

Und so, wie, wenn Sie das Nervensystem oder das Blutsystem irgendwo aufgezeichnet finden, das flüchtig angesehen wie ein Schatten des Menschen selber ausschaut, so ist, wenn Sie für imaginative Erkenntnis das Gute zum Bilde bringen, dieses das Vorbild des ganzen Menschen.

Hier aber vereinigt sich die sittliche Erziehung mit der religiösen. Denn erst jetzt bekommt es einen Sinn, daß Gott der Quell des Guten und der Mensch das Abbild, das Ebenbild des Gottes ist. Hier wird religiöse und sittliche Erziehung dazu führen, daß der Mensch fühlt - und dieses Gefühl in seinen Willen aufnimmt -, daß er nur als sittlicher Mensch ein wahrer Mensch ist, daß, wenn er das Sittliche nicht will, er kein wirklicher vollständiger Mensch ist. Lernt man den Menschen so erziehen, daß er sich seines Menschentums selber ganz ehrlich gefühlsmäßig beraubt glauben kann, wenn er nicht ein guter, ein sittlicher Mensch wird, dann wird man ihm die richtige religiöse und die richtige sittliche Erziehung angedeihen lassen.

Sagen Sie nicht, daß man leicht von diesen Dingen sprechen könne, daß sie aber ein Ideal bleiben müssen, weil die Außenwelt eben niemals etwas Vollkommenes sein kann. Gewiß kann die Außenwelt nichts Vollkommenes sein. Das weiß derjenige, der aus dem Geist der Geisteswissenschaft heraus spricht, ganz gewiß und ganz genau. Aber was uns als Gesinnung durchdringen kann, indem wir lehren oder erziehen, was uns in jedem Augenblicke Begeisterung geben kann und uns mit dieser Begeisterung dahin bringt, daß wir von der kindlichen Seele empfindend verstanden werden, daß wir den Weg finden zu dem kindlichen Willen, das liegt dennoch in dem, was ich eben angedeutet habe - in einer wahren Menschenkenntnis, die in dem Satze gipfelt: Der wirkliche vollständige Mensch ist nur der sittlich gute Mensch, und den sittlich guten Menschen durchdringen die religiösen Impulse.

#SE297a-163

So kann man alle Erziehung in der sittlichen, der religiösen Erziehung gipfeln lassen. Aber auch da muß man wissen, daß der Mensch einen Zeitorganismus in sich trägt und daß man in geist-erfüllter Menschenkenntnis diesen Zeitorganismus in jeder Stunde, in jeder Woche, in jedem Jahre, in dem man das Kind zu unterrichten, zu erziehen hat, beobachten lernen muß, daß man liebevoll in Einzelheiten eingehen muß.

Ich habe Ihnen damit angedeutet, wie aus einer Geisterkenntnis heraus Richtlinien gewonnen werden können für ein Stück des praktischen Lebens, für das Erziehen. Ich schildere Ihnen nicht bloß etwas, was in grauer Theorie dasteht. Ich habe Ihnen schon angedeutet, daß diejenigen Erziehungsgrundsätze, die ich nur ganz skizzenhaft schildern konnte, seit Jahren in der Stuttgarter Waldorfschule angewendet werden, daß da von vornherein dasjenige, was ich hier für die religiöse Erziehung angedeutet habe, den ganzen Lehrplan durchdringt, einen Lehrplan, der aufgebaut ist auf einer seminaristischen Vorerziehung der Lehrerschaft der Stuttgarter Waldorfschule. Und ich darf hinzufügen, daß wir immerhin jetzt, zurückschauend auf einige Jahre der Entwicklung der Waldorfschule - wenn auch natürlich im äußeren Leben alles unvollkommen bleibt -, sagen können: Es ist möglich, diese Grundsätze zu praktischen Grundsätzen zu machen, so daß sie sich in der Entfaltung des kindlichen Lebens zeigen.

Und so zeigen sich auch diese Impulse des religiösen, des sittlichen Erziehens, wie sich auf der anderen Seite die Fruchtbarkeit der Impulse der körperlichen Erziehung zeigt, die von geistig-seelischer Seite aus geleitet wird, zum Beispiel in der Anwendung der eurythmischen Kunst in der Schule. Ich erwähne das nur aus dem Grunde, weil sich wirklich gezeigt hat, wie sich die Kinder selbstverständlich in diese eurythmische Kunst hineinfinden, wie sie in einem früheren Lebensalter sich in das Sprechen der Laute hineinfinden, und um Ihnen zu zeigen, daß, wer in einer solchen Weise die religiöse, die sittliche Erziehung gepflogen sehen will, wie heute auseinandergesetzt, keineswegs die körperliche Erziehung vernachlässigen will. Im Gegenteil, wer so mit lebendiger Ehrfurcht, aber

#SE297a-164

auch mit geistvoller Tätigkeit auf das Leben des Kindes hinschaut, der vernachlässigt auch die körperliche Erziehung nicht, denn er weiß, daß sich im Körperlichen bis in die einzelnen Blutbahnen hinein das Geistig-Seelische auslebt und daß derjenige, der sie vernachlässigt, gewissermaßen den Geist aus der Sinneswelt zurückschiebt, in die hinein er sich offenbaren will.

Das Kind ist vor allen Dingen eine Einheit von Leib, Seele und Geist, und nur wer das Kind in dieser Totalität als Einheit aus echter Menschenbeobachtung heraus zu erziehen und zu unterrichten versteht, der ist wahrer Lehrer und Erzieher.

Das ist dasjenige, was in Stuttgart in der Waldorfschule angestrebt wird und was bis zu einem gewissen Grade eben schon in bezug auf das, was ich versuchte, Ihnen heute für eine Seite des Erziehungswesens wenigstens anzudeuten, praktisch bewährt ist. Was man aber immer wiederum diesem Gebiete und anderen Gebieten des Lebens gegenüber sagen muß - und es liegt ja nahe, den Blick auf das gesamte soziale Leben hinzuwenden, das heute in so vielen Sackgassen steckt, es liegt gerade vom Erziehungsstandpunkt aus nahe -, ist dieses: Die sozialen Verhältnisse können heute doch nur dadurch die wünschenswerte Verbesserung erfahren, daß wir die Menschen in der richtigen Weise in das soziale Leben hineinstellen, nicht bloß durch Verbesserung äußerlicher Institutionen. Wenn man das alles bedenkt, dann sieht man eben die Wichtigkeit einer wahren, einer wirklichkeitsgemäßen Erziehungskunst; und eine solche wirklichkeitsgemäße Erziehungskunst will die Waldorfschulpädagogik, die Waldorfschuldidaktik, ich möchte sagen als ein Musterbeispiel einer Erziehungskunst, in die Welt hineinstellen.

Sie hat ja schon manche Nachfolgeschafft erfahren, und wer für eine auf geisteswissenschaftlicher Grundlage ruhende, wirklichkeitsgemäße Erziehungskunst begeistert ist, möchte natürlich vor allen Dingen, daß sie recht viel Nachfolgeschafft erfährt. Denn sie ist aufgebaut, ich möchte sagen auf einer Urwahrheit. Auch das Erziehungswesen ist etwas, was man als einen Teil des sozialen Zusammenlebens der Menschen anschauen muß. Denn dieses soziale Zusammenleben

#SE297a-165

ist ja nicht nur das Zusammenleben von gleichaltrigen Menschen, es ist das Zusammenleben von Alten und Jungen. Und schließlich ist auch ein Teil des sozialen Lebens das Zusammenleben des Lehrers, des Erziehers mit dem Kinde. Nur wenn der Lehrer in dem Kinde schon den ganzen vollen Menschen sieht und gewissermaßen prophetisch, hellseherisch vorausschauen kann, was aus jeder einzelnen Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit, die er unternimmt, an Glück und Schicksal für das ganze Leben abhängt, wird er in der richtigen Weise erziehen. Denn alles Leben, deshalb auch das Erziehungs- und Unterrichtsleben, das sich zwischen Menschen abspielt, muß auf dem Grundsatz ruhen: Alles, was zwischen Mensch und Mensch geschieht, geschieht nur dann richtig, wenn der ganze Mensch sich immer dem ganzen Menschen in rechter Liebe hingeben kann.

Das aber muß auch auf dem ganzen Gebiete des Unterrichtswesens wahr werden. Daher wird die Unterrichtskunst in der Zukunft dann auf eine sichere, auf eine wirklichkeitsgemäße Grundlage gestellt sein, wenn der Lehrer sein bestes Menschliches an das beste Menschliche im Kinde heranzubringen vermag, wenn in dem Verhältnis des Lehrers zum Kinde im schönsten Sinne das freie, aber auch das in der Weltennotwendigkeit gegebene Verhältnis zwischen Mensch und Mensch sich entwickelt.

ERZIEHUNG UND UNTERRICHT AUF GRUNDLAGE

WIRKLICHER MENSCHENERKENNTNIS

Autorreferat Prag, 4. April 1924*

#TX

Von einer Erziehungs- und Unterrichtsart möchte ich sprechen, die den ganzen, vollen Menschen nach Leib, Seele und Geist in gleichmäßiger Art zu entwickeln bestrebt ist. Eine solche Erziehung kann nur geleistet werden, wenn der Erziehende sich bewußt ist, wie das Leibliche in der Entwicklung aus dem Seelischen und Geistigen heraus gebildet wird. Denn man kann an der Bildung eines Wesens nur mitwirken, wenn man die Gesetze dieser Bildung durchschaut.

Anthroposophie führt zu einer solchen Menschen-Erkenntnis. Sie betrachtet nicht einseitig das Leibliche, wie es in der naturwissenschaftlichen Weltanschauung geschieht. Sie erhebt sich zu einem geistigen Schauen und blickt dadurch in jedem Lebensalter des Menschen auf die Art, wie der Geist am Leibe des Menschen schafft und wie die Seele im Leibe lebt.

Vor solcher Anschauung treten deutlich unterschiedliche Epochen im heranwachsenden Menschen auf.

Eine erste Epoche läuft von der Geburt bis zum Zahnwechsel, um das siebente Lebensjahr herum. Das Heraustretender zweiten Zähne ist nicht bloß ein lokalisierter Prozeß im Organismus des Menschen. Es geht, wenn die ersten Zähne ausfallen und die zweiten erscheinen, im ganzen Organismus etwas vor sich. Die Entwicklung ist bis dahin so, daß das Geistig-Seelische an der Leibesbildung intensiv mit-arbeitet. Leib, Seele und Geist sind in dieser Zeit der menschlichen Entwicklung noch im hohen Grade eine Einheit.

* Unter diesem Titel hielt Rudolf Steiner am 4. April 1924 in Prag einen Vortrag. Bei dem hier vorliegenden Autorreferat handelt es sich offenbar um einen für Pressevertreter abgefaßten Text, um ihnen den Bericht über diesen Vortrag zu erleichtern. Rudolf Steiner setzte folgende Bemerkung voran: «Dieses ist nur eine Skizze dessen, was ich zu sagen haben werde; der Geistesforscher kann eigentlich solche Sachen nicht machen; er schöpft im Vortrage aus dem Geiste, nicht aus dem Gedächtnis, ist daher beirrt, wenn er seinen Vortrag wörtlich aufschreiben soll. Bitte das zu entschuldigen.»

#SE297a-167

Der ganze Mensch ist deshalb wie ein umfassendes Sinnesorgan. Was später nur in der Sinnesorganisation konzentriert ist, das wirkt in dieser Zeit noch im ganzen Menschen. Dieser ist deshalb wie ein Sinnesorgan ganz an das Tun und Treiben der Umgebung hingegeben. Er ist im ausgesprochenen Sinne ein nachahmendes Wesen. Sein Wille wirkt wie im Reflex auf alles, was in der Umgebung vorgeht.

Man kann deshalb in diesem Lebensalter nur erziehen, indem man als Erziehender sich so verhält, daß das Kind alles, was man tut, nachahmen kann. Dies muß im umfassendsten Sinne genommen werden. Zwischen dem Kinde und seinem Erzieher wirken Imponderabilien. Das Kind hat Eindrücke nicht nur von dem, was es in seiner Umgebung mit den äußeren Sinnen wahrnimmt, sondern es empfindet aus dem Verhalten der anderen Menschen deren Gesinnung, deren Charakter, deren guten und bösen Willen. Man sollte daher als Erzieher in der Umgebung des Kindes bis in die Gedanken und Empfindungen hinein sich der Reinheit des Lebens befleißigen, so daß das Kind so werden kann, wie man selber ist.

Aber man sollte sich auch bewußt sein, daß man durch sein Verhalten nicht bloß auf die Seele, sondern auch auf den Leib wirkt. Was das Kind aufnimmt und reflexartig in seinen Willen über-strömen läßt, vibriert in der Organisation seines Leibes weiter. Ein jähzorniger Erzieher bewirkt am Kinde, daß dessen Leibes-organisation gewissermaßen spröde wird, so daß sie im späteren Lebensalter leicht zu der Beeinflussung durch krankmachende Einflüsse neigt. Wie man nach dieser Richtung erzieht, das wird im späteren Leben in der gesundheitlichen Verfassung des Menschen zutage treten.

Die anthroposophische Erziehungskunst sieht auf das Geistig-Seelische in der Erziehung nicht, weil sie einseitig bloß dieses zur Entwicklung bringen möchte, sondern weil sie weiß, daß sie das Körperliche nur richtig entwickeln kann, wenn sie das Geistige, das am Körper schafft, in der rechten Art entwickelt.

Mit dem Zahnwechsel geht eine vollständige Metamorphose bei dem Kinde vor sich. Was vorher in die körperliche Organisation

#SE297a-168

versenkt war und in dieser wirkte, wird selbständiges Seelenwesen und das Körperliche wird mehr seinen eigenen Kräften überlassen.

Man hat es deshalb von dem Lebensalter, mit dem das Kind schulmäßig erzogen und unterrichtet werden soll, mit dessen Seele so zu tun, daß man in dieser auf Kräfte trifft, die vorher die bildsamen Kräfte im Leibe waren. Man wirkt erziehend und unterrichtend nur, wenn man das im Auge behält. Das Kind nimmt in diesem Lebensalter deswegen noch nicht mit einem abstrakten Verstande auf; es will Bilder erleben, wie es nach Bildern bis zu dieser Lebens-epoche am eigenen Leibe gearbeitet hat. Das wird nur erreicht, wenn der Erziehende und Lehrende sich durch das Gemüt auf künstlerische Art zu dem Kinde verhält. Er kann nicht darauf rechnen, daß das Kind schon verstehe, was er ihm mitteilt. Er sollte so wirken, daß das Kind in Liebe sich in die Bilder, die er auf künstlerische Weise entfaltet, versenkt. Er sollte für das Kind die selbstverständliche Autorität sein. Das Kind kann das Wahre, Gute und Schöne noch nicht deshalb aufnehmen, weil es diese versteht, sondern es muß für das Kind etwas wahr, gut und schön sein, weil es der geliebte Lehrer oder Erzieher als solches im Bilde vor dem Kinde darstellt.

Aus der bildhaften Anschaulichkeit muß alles im Unterrichten und Erziehen herausgeholt sein. Künstlerisch muß aller Unterricht gestaltet sein. Man kann nicht mit dem Lesen beginnen und nicht mit den Buchstabenformen, die in ihrer heutigen Gestalt dem inneren Erleben des Menschen fremd sind. Man muß mit einer Art malendem Zeichnen beginnen. Das Kind muß Formen malen und zeichnen, die so ähnlich gewissen Vorgängen und Dingen sind, wie die Zeichen in der Bilderschrift vorzeitiger Völker waren. Bild muß zuerst sein, was das Kind von den Dingen und Vorgängen der Welt fixiert. Dann sollte man vom Bilde zum Buchstabenformen übergehen, wie die Bilderschrift sich in die abstrakte Zeichenschrift hinein entwickelt hat.

Erst wenn das Kind auf diese Art vom malenden Zeichnen zum Schreiben gekommen ist, sollte man zum Lesen übergehen. Denn in diesem wird nur ein Teil des menschlichen Wesens betätigt: das an

#SE297a-169

die Kopforganisation gebundene Auffassen. Im malenden Zeichnen und Schreiben wird auch ein umfassenderer Teil der menschlichen Organisation beteiligt. Man erzieht so den ganzen Menschen, nicht einseitig das Kopfsystem.

Von derselben Haltung sollte alles Erziehen getragen sein bis zu dem zweiten einschneidenden Lebenspunkte in der Entwicklung des Kindes. Dieser liegt im Eintreten der Geschlechtsreife. Auch da metamorphosiert sich nicht nur ein lokaler Teil des menschlichen Organismus, sondern das Menschenwesen als Ganzes. Erst da entfaltet sich jenes Verhältnis zur Umgebung des Menschen, das in der mehr abstrakten Begriffsbildung sich offenbart. Erst von diesem Zeitpunkte an sollte man auf das freie verstandesmäßige Auffassen bei dem heranwachsenden Menschen rechnen. Vorher sollte alles in bildhafter Form dargeboten sein, bei dessen Erfassung man auf die Liebe zum Bilde beim Kinde rechnet.

Mit einem solchen Erziehungswesen hat man das ganze Menschenleben, nicht nur das kindliche Alter im Auge. Denn es ist etwas ganz anderes, das Kind in bildhafter Art zu beschäftigen, so daß es, was es so aufgenommen hat, später erst versteht, als wenn man im sogenannten Anschauungsunterricht, der aber keiner ist, weil er das Künstlerische nicht in sich hat, frühzeitig nur das Kopf-system einseitig ausbildet. Was im kindlichen Alter veranlagt wird, das tritt in seinen Wirkungen erst im späteren Lebensalter hervor. Ein Kind, das im entsprechenden Alter durch die Bildhaftigkeit gegangen ist, wird ein Mensch, der im Alter noch frisch und lebens-tüchtig sein kann; ein Kind, das einseitig zum Verstehen dessen gebracht wird, das man oft dem Kindesalter angemessen glaubt, wird ein Mensch, der früh altert, der anfällig für die krankmachenden Lebensverhältnisse ist.

ANHANG

ZEITUNGSBERICHT

VERANSTALTUNGS-PROGRAMME

NOTIZBUCH-EINTRÄGEN

ZEITUNGSBERICHT

Zum Vortrag in Hengelo am 3. März 1921:

Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom

Gesichtspunkte der anthroposophischen Geisteswissenschaft

#TX

Von diesem Vortrag ist nur folgender Zeitungsbericht aus dem «Nieuwe Hengelose Courant» vom 9. März 1921 erhalten. Die Zeitung erschien mittwochs und samstags.

Donnerstagabend, am 3. des Monats, sprach Dr. R. Steiner hier über das Thema «Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkte der Anthroposophischen Geisteswissenschaft».

Der Sprecher begann damit, seine Zuhörer um Verständnis zu bitten für seine unklare Stimme infolge einer Erkältung und der vielen Reden der letzten zwölf Tage, aber bald zeigte sich> daß dies nicht von derartigem Einfluß war, daß der Rede nicht zu folgen gewesen wäre.

Der Redner erzählte, daß seine Unterrichtseinrichtung in Dornach, mit deren Bau 1893 begonnen worden war, vergangenes Jahr soweit fertig wurde, daß bereits dreißig Dozenten in seiner «Freiheitsschule» unterrichten. Den Zweck dieses besonderen Institutes hat man darin zu suchen, daß beim Unterricht davon ausgegangen wird, daß er die Seelenbedürfnisse jedes Menschen befriedigen muß. Denn dies ist gerade der größte Fehler des modernen Wissenschaftsgeistes, daß daran nicht gedacht wird. Der Redner will nun weiter aufbauen auf der modernen Wissenschaft, aber nicht losgelöst von den Seelen- und Lebensrätseln, denn der Mensch ist eine Einheit und die Ausschaltung des Tieferen muß zu seinem Untergang führen.

Außerdem wies der Redner auf die technische Einrichtung des Lebens, woraus die sozialen Fragen geboren wurden. Hauptsache ist nun vor allem, die Richtung der Wissenschaft auszuüben, die so lange verwahrlost worden ist, nämlich die «anthroposophische Naturwissenschaft», welche im Gegensatz zu der «äußeren Naturwissenschaft» die Seelenkräfte studiert. Unmittelbare Wahrnehmung mittels dieser Kräfte führt zu einem besseren Verstehen der Dinge, der indirekte Weg muß verlassen werden, der Kontakt mit einer «übersinnlichen Welt» wird erlangt, was zu einem Kräftigerwerden unseres innerlichen Wesens führen wird (das Aufwachen «schlummernder Kräfte»). Früher bestand nur die Frage des Nachtodlichen, aber die Anthroposophie geht auch ein auf das «Vorgeburtliche».

#SE297a-174-178

#Bild s. 174-178

#TI

NOTIZBUCH-EINTRAGUNGEN

zum Vortrag vom 1. November 1922, Rotterdam:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 300

Seiten 181-193

zum Vortrag vom 4. November 1922, Den Haag:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 300

Seiten 195-199

zum Vortrag vom 4. April 1924, Prag:

aus dem Notizbuch Archiv-Nr. 336

Seiten 200-201

(Leerseiten zwischen den Notizbuch-Eintragungen

sind technisch bedingt.)

#TX

#SE297a-181-201

#Bild s. 181-201

HINWEISE

Zu dieser Ausgabe

#TX

Der vorliegende Band enthält ausschließlich öffentliche Vorträge, die Rudolf Steiner in verschiedenen Städten in den Niederlanden, Deutschland sowie in Prag gehalten hat. Abgesehen vom Darmstädter Pädagogischen Abend, der innerhalb der Darmstädter Hochschulwoche (erschieden in GA 77a) im Sommer 1921 auf Wunsch von Studenten veranstaltet worden war, richteten sich die Vorträge an ein breit gefächertes Publikum, das an den neuen pädagogischen Ideen und ihren Hintergründen sowie an ihrer Umsetzung in die Praxis interessiert war. Neben seinen ausführlichen Darstellungen menschenkundlich-pädagogischer Aspekte sprach Rudolf Steiner in den in Holland gehaltenen Vorträgen von 1921 immer auch über die Notwendigkeit einer grundlegenden Neugestaltung des sozialen Lebens in Richtung einer Dreigliederung des sozialen Organismus, durch die die gesellschaftlichen Voraussetzungen für ein wirklich freies Schulwesen geschaffen werden.

Über das Thema «Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkte anthroposophischer Geisteswissenschaft» sprach Rudolf Steiner auf seiner Vortragsreise durch Holland im Jahre 1921 zunächst in Utrecht am 24. Februar im «Gebouw v. Kunst en Wetenschappen», dann am 27. Februar in Den Haag (veröffentlicht in GA 304), am folgenden Tag im «Gebouw Vrije Gemeente» in Amsterdam und wenige Tage später, am 3. März, in Hengelo. Dieser letzte Vortrag in Hengelo war wohl ursprünglich nicht vorgesehen, jedenfalls findet er sich nicht auf dem Programm (vgl. S. 174); von diesem Vortrag liegt im Archiv auch nichts weiter vor als ein Zeitungsbericht (vgl. S. 171f.). Die beiden Vorträge vom 17. Januar 1922 in Stuttgart über «Anthroposophie und die Rätsel der Seele» und vom 1. November 1922 in Rotterdam über «Das Übersinnliche in Mensch und Welt» sind zwar keine pädagogischen Vorträge im engeren Sinne, aber in diesen Betrachtungen der Seelenrätsel bzw. der urmenschlichen Fähigkeiten des Gehens, Sprechens und Denkens gibt Rudolf Steiner für die Pädagogik äußerst bedeutsame menschenkundliche Grundlagen.

Zwischen dem 31. Oktober und dem 7. November 1922 besuchte Rudolf Steiner - in Begleitung Marie Steiners und der Eurythmie-Gruppe des Goetheanums - wiederum verschiedene Städte in den Niederlanden. Er hielt in dieser Zeit etliche öffentliche Vorträge, einen Mitgliedervortrag und einen Vortrag für Studenten; außerdem wurden zwei Eurythmie-Aufführungen gegeben. Zwei der öffentlichen Vorträge wurden in den vorliegenden Band aufgenommen: der oben erwähnte Vortrag vom 1. November in Rotterdam und der Vortrag vom 4. November 1922, der um 20 Uhr im «de van Dijk»-Saal in Den Haag gehalten wurde. Er gibt eine in dieser Art im Werk Steiners wohl einzigartige zusammenhängende Darstellung über die »Religiöse und sittliche Erziehung im Lichte der Anthroposophie».

#SE297a-204

Während seines zehntägigen Aufenthaltes in Prag im Frühjahr 1924 (siehe hierzu die ausführliche Dokumentation «Rudolf Steiner in Prag», in der Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 109, Michaeli 1992) hielt Rudolf Steiner vier Vorträge für die dortigen Mitglieder der Anthroposophischen Gesellschaft sowie insgesamt fünf öffentliche Vorträge, von denen leider keine Nachschriften erhalten sind. Glücklicherweise liegt vom Vortrag vom 4. April 1924, gehalten im Mozarteum, ein Autorreferat Rudolf Steiners vor, das er als Zusammenfassung des Vortrages für einige Pressevertreter verfaßt hatte.

Textgrundlagen: Die Vorträge vom 1. und vom 4. November 1922 wurden von der Berufsstenographin Helene Finckh mitstenographiert und von ihr in Klartext übertragen. Die Originalstenogramme liegen im Rudolf Steiner Archiv vor. Hedda Hummel stenographierte die Vorträge vom 24. und 28. Februar 1921 sowie den «Pädagogischen Abend» vom 28. Juli 1921 mit; die Originalstenogramme liegen nicht vor. Die Wiedergabe dieser Vorträge erfolgt auf der Grundlage der Klartextübertragung. Der Vortrag vom 17. Januar 1922 in Stuttgart wurde von Frau Bäuerle mitgeschrieben.

Der Titel des Bandes stammt von den Herausgebern.

Die Titel der Vorträge entsprechen den Originaltiteln, unter denen die Vorträge angekündigt waren

Frühere Veröffentlichungen:

Utrecht, 24. Februar 1921

«Die Menschenschule», Nr. 12/1959 (nur Fragenbeantwortung) Darmstadt, 28. Juli 1921

«Die Menschenschule», Nr. 10/1952 und 5/1953

»Die Aufgabe der Anthroposophie gegenüber Wissenschaft und Leben«,

GA 77a

Stuttgart, 17. Januar 1922

»Zur Pädagogik Rudolf Steiners«, Nr. 1/1931

»Die Menschenschule«, Nr. 7-8/1937

Rotterdam, 1. November 1922

»Das Goetheanum«, Nr.25-29/1940

«Mensch und Welt. Blätter für Anthroposophie», Nr.4-5/1967

Den Haag, 4. November 1922

«Die Menschenschule», Nr.4-5/1946

»Die religiöse und sittliche Erziehung im Lichte der Anthroposophie«, Dornach 1996, 1998.

Prag> 4. April 1924

«Erziehungskunst», Nr.10/1956

#SE297a-205

Hinweise zum Text

Werke R;

Zu Seiter

13 am letzten Montag hier in Utrecht: Im öffentlichen Vortrag vom 21. Februar 1921 (noch nicht in der Gesamtausgabe erschienen).

15 mit der Freien Waldorfschule, die Emil Molt in Stuttgart begründet hat: Emil Molt (1876-1936), Direktor der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik in Stuttgart, richtete für die Angehörigen seines Unternehmens Arbeiterbildungskurse ein. Hieraus entstand schließlich der Gedanke, eine Schule für die Kinder der Arbeiter einzurichten. Für den Aufbau und die Leitung der Schule, die im September 1919 eröffnet wurde, berief er Rudolf Steiner.

22 Sixtinische Madonna: Gemälde von Raffaello Santi (1483-1520), befindet sich heute in der Gemäldegalerie in Dresden.

27 das letzte Mal, als ich hier sprach: Siehe den Hinweis zu S. 13.

29 Dreigliederung des sozialen Organismus: Ausführlich dargestellt in Rudolf Steiner «Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft» (1919), GA 23, insbesondere auch im Vorwort zur 4. Aufl. 1920; siehe ferner «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921», GA 24, und die Schriftenreihe «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Hefte 24/25, 27/28, 88 und 106.

30 Karl Marx, 1818-1883, Begründer des wissenschaftlichen Sozialismus, leitete von London aus den »Kommunistenbund« und von 1864-1876 die »Internationale Arbeiterassoziation«. Hauptwerk: »Das Kapital - Kritik der politischen Ökonomie«, Bd. I, Hamburg 1867, Bd. II und III, hrsg. von Friedrich Engels 1885 und 1895.

Pierre Joseph Proudhon, 1809-1865, französischer Sozialist und Anarchist. Als solcher wollte er den Staat durch freiwillige Organisationen von Gruppen und Verbänden ersetzen. Gilt auch als Begründer der anarchistischen Bewegung («Eigentum ist Diebstahl!«).

31 «Die Kernpunkte der Sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft» (1919), GA 23. Siehe auch Hinweis zu S.29

32 im letzten Vortrag hier in Utrecht: Siehe Hinweis zu S. 13.

33 wie unsere Herbstkurse waren, wie unsere Osterkurse sein werden: Siehe die im Herbst 1920 gehaltenen Vortragsreihen »Grenzen der Naturerkenntnis und ihre Überwindung«, GA 322, und »Physiologisch-Therapeutisches auf Grundlage der Geisteswissenschaft«, GA 314, und die im Frühjahr 1921 gehaltenen Kurse »Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften«, GA 76, sowie »Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte zur Therapie«, GA 313.

#SE297a-206

33 Weltschulverein: Der Grundgedanke für einen von Rudolf Steiner immer wieder ab Sommer 1920 ins Auge gefaßten und bisweilen vehement geforderten Weltsechulvereins klingt bereits in seiner Ansprache am Begrüßungssahnd für die Teilnehmer an den pädagogischen Kursen zur Vorbereitung der Gründung der Waldorfschule am 20. August 1919 an. Dort heißt es: »Die Waldorfschule muß eine wirkliche Kulturtat sein, um eine Erneuerung unseres Geisteslebens der Gegenwart zu erreichen, Die Möglichkeit der Waldorfschule muß dabei ausgenützt werden, um reformierend, revolutionierend im Schulwesen zu wirken.« (GA 293, Dornach 1992, S. 13) Damals hoffte Rudolf Steiner noch, daß der Kulturrat »sein Programm wirklich aufnehmen und dahin arbeitete, das ganze Schulwesen in die Hand zu nehmen ... Der Kulturrat hätte die Aufgabe, »das ganze Unterrichtswesen umzugestalten.« («Konferenzen», GA 300/1, S. 95) Doch die Idee des Kulturrates war in der damaligen politischen Situation nicht durchsetzbar. Eine neue Richtung deutet sich an in der Konferenz mit den Lehrern der Waldorfschule in Stuttgart am 24. Juli 1920, in der Rudolf Steiner die Hoffnungen auf einen zu gründenden Weltschulverein setzt, um die für die Stuttgarter Schule erforderlichen Gelder zu beschaffen, denn, »wir können nur weiterarbeiten, wenn von seiten der Allgemeinheit die nötigen Mittel der Sache zufließen« (Konferenz vom 29. Juli 1920, in GA 300/1, S. 182). Während eines Frageahends über Dreigliederung im Rahmen des ersten anthroposophischen Hochschulkurses am 12. Oktober 1920 in Dornach rief Rudolf Steiner die Zuhörer nachdrücklich zu entschlossenem Handeln auf: »Was wir brauchen, ist ein Weltsechulverein in allen Ländern der Zivilisation, daß so schnell wie möglich die größte Summe von Mitteln herbeigeschafft werde. Dann wird es möglich sein, auf Grundlage dieser Mittel dasjenige zu schaffen, was der Anfang ist eines freien Geisteslebens.« (GA 337b) Und am 16. Oktober 1920 (siehe GA 217a) wiederholte er vor den am Hochschulkurs teilnehmenden Studenten sein Anliegen mit eindringlichen Worten: »Da muß ich doch darauf aufmerksam machen, daß das von mir ganz ernsthaft gemeint ist, was ich in diesen Tagen als die Begründung eines Weltsechulvereins Ihnen angeführt habe. Den denke ich international gebildet, so daß er gewissermaßen aus dem Denken und Empfinden der heutigen Zeit heraus geschaffen werden soll.« - Der Weltsechulverein war also nicht als eine Art Interessengemeinschaft bereits bestehender bzw. geplanter Waldorfschulen gedacht, sondern als eine breite, internationale Organisation, deren Ziel die Propagierung eines von staatlichen Einflüssen freien Geisteslebens und die Finanzierung von Schulen, Hochschulen und anderer Bildungseinrichtungen sein sollte. In den folgenden Wochen und Monaten wird vor allem im Rahmen der »Konferenzen« immer wieder über den Weltsechulverein gesprochen, jedoch wurden keine konkreten Schritte zu seiner Gründung unternommen (siehe die Einleitung zu den »Konferenzen« in GA 300/1, S. 24-26). An der Mitgliederversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft am 4. September 1921 in Stuttgart (in der Gesamtausgabe noch nicht publiziert) bringt Rudolf Steiner sein Unbehagen hierüber so zum Ausdruck: »So aber ... mußte ich das erleben, was ich die innere Opposition nenne, die gegen meine Absichten eigentlich in sehr starkem Maße vorhanden ist, als ich in der schärfsten Weise im vorigen Jahr im Herbst in Dornach darauf hinwies, welche Notwendigkeit die Begründung eines Weltsechulvereins wäre, und als ich während meiner holländischen Vortragsreise im Winter dieses Jahres mehrfach auf die Notwendigkeit dieses Weltsechulvereins hinwies.«

34 in den furchtbaren Jahren im Zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts: Erster Weltkrieg von 1914-1918.

#SE297a-207

34 Ich habe in meinen Schriften gezeigt: Siehe vor allen »Die Kernpunkte der Setislen Frage« (1919), GA 23, und »Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921«, GA 24.

35 die richtige Preislage: Rudolf Steiner hat zwischen 1919 und 1922 immer wieder die Frage des »richtigen Preises« angesprochen. Von ihm verfaßte, schriftliche Ausführungen finden sich dazu vor allem im Aufsatz »Die Dreigliederung des sozialen Organismus, die Demokratie und der Sozialismus« (GA 24, S. 216f.), der im Juli 1919 in der ersten Nummer der schweizerischen Dreigliederungs-Zeitschrift »Soziale Zukunft« erschien, und in seiner Schrift »Die Kernpunkte der Sozialen Frage« (1919), GA 23,3. Kap., Anmerkung S. 131f., allerdings erst in der überarbeiteten 4. Auflage vom Dezember 1920. Siehe auch seine Ausführungen im »Nationalökonomischen Kurs«, GA 340.

«In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus»: 21 Aufsätze, Stuttgart 1920, heute enthalten in »Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921«, GA 24.

eine holländische Zeitschrift über Dreigliederung: Gemeint ist die Monatsschrift »Driedledige Indeeeling van bet Sociale Organisme« (»Dreigliederung des Sozialen Organismus«), die in zwei Jahrgängen, vom Januar 1920 bis Dezember 1921, erschien. Redigiert wurde sie zunächst unter anderem von Johanna Maria Tak sen Poortvliet (1871-1936) und ab dem zweiten Jahrgang von Pieter de Haan (1891-1968). Diese Zeitschrift sollte die Dreigliederungs-Idee in den Niederlanden rasch verbreiten helfen und damit die Bemühungen des im November 1919 gegründeten holländischen »Bond voor driedledige indeeling van het sociale Organisme« (»Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus«) unterstützen. Da es sich aber bald zeigte, daß vielen Menschen das tiefere Verständnis für diese Ideen fehlte, wurde diese Zeitschrift durch die Monatsschrift »Anthroposophie. Maandblad voor sociale, paedagogische en geesteswetenschappelijke Vraagstukken« (»Monatsblatt für soziale, pädagogische und geisteswissenschaftliche Fragestellungen«) ersetzt; diese sollte beitragen, den noch fehlenden, aber notwendigen Boden für eine grundsätzliche Gesellschaftsreform zu bereiten.

40 Ich wurde zum Beispiel jüngst aufgefordert: Möglicherweise handelt es sich hier um die Neuwachtsschule in Köln, gegründet im April 1921, die nach den Prinzipien der Stuttgarter Waldorfschule arbeitete.

43 »Das Christentum als mystische Tatsache« (1902), CA s.

44 meine »Philosophie der Freiheit«: Das Buch (GA 4) erschien im Herbst 1893, trug aber als Erscheinungsjahr bereits die Zahl 1894. Seither ist es in vielen Auflagen erschienen. Siehe auch den Band »Dokumente zur Philosophie der Freiheit«, GA 4a.

45 In meinem ersten Vortrag, den ich hier in Amsterdam am 19. des Monats gehalten habe: Öffentlicher Vortrag, noch nicht in der Gesamtausgabe enthalten; siehe »Die Menschenschule« Nr. 12/1959.

47 »Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?« (1904/05), CA 10.

»Die Geheimwissenschaft im Umriss« (1910), CA 13.

55 1892 eine kleine Schrift: Vgl. den Hinweis zu S. 44.

#SE297a-208

60 an einer Arbeiterbildungsschule: Von Januar 1899 bis Dezember 1904 lehrte Rudolf Steiner an der von Wilhelm Liebknecht begründeten Arbeiterbildungsschule in Berlin, ab 1902 auch in Spandau. Siehe Rudolf Steiner, »Mein Lebensgang«, Kap. XXVIII, GA 28, sowie die ausführliche Dokumentation »Rudolf Steiner als Lehrer an der Arbeiterbildungsschule in Berlin und Spandau 1899-1904« in der Schriftenreihe »Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe«, Heft 111/1993

62 Veranstaltung jenes Herbstkurses: Siehe Hinweis zu S. 33.

65 Weltschulverein: Siehe Hinweis zu S. 33.

Sixtinische Madonna: Gemälde von Raffaello Santi (1483-1520).

66 Österreich ... das Experimentierland war für das Wirken der sozialzerstörenden

Kräfte: Siehe dazu Rudolf Steiners Aufsätze in der Wiener Zeitung »Deutsche

Wochenchrift« in »Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte

1887-1901«, GA 31.

68 In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus: 21 Aufsätze, Stuttgart 1920, heute in »Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921« GA 24.

in der Stuttgarter Zeitschrift »Die Dreigliederung«, die herausgegeben wird vom Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus: Die erste Ausgabe der Wochenzeitung »Dreigliederung des sozialen Organismus« erschien am 8. Juli 1920, als der Höhepunkt der Dreigliederungs-Massenbewegung bereits überschritten war. Die Zeitschrift wurde vom Schriftsteller Ernst Uehli redigiert. Vor allem in den ersten beiden Erscheinungsjahren schrieb Rudolf Steiner eine ganze Reihe von Leitartikeln für diese Zeitschrift, die alle im Band »Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915-1921« (GA 24) abgedruckt sind. Ab dem vierten Jahrgang, das heißt ab Juli 1922, als der endgültige Niedergang der Dreigliederungs-Bewegung besiegelt war, änderte die Zeitung auch ihren Namen und erschien nun unter dem Titel »Anthroposophie. Wochenschrift für freies Geistesleben; früher Dreigliederung des sozialen Organismus«. In der folgenden Zeit - bis zu ihrer Vereinigung mit der Zeitschrift »Die Drei« im Oktober 1931 - sollte sie noch mehrfach ihren Namen wie auch den Redakteur und den Herausgeber wechseln.

wie diese Assoziationen zu einer gerechten Preisbildung ... führen werden: Siehe Hinweis zu S. 35.

89 Emile Du Bois-Reymond, 1818-1896, deutscher Physiologe, Professor in Berlin und ab 1867 ständiger Sekretär der Berliner Akademie der Wissenschaften.

Du Bois-Reymond auf der 45. Naturforscherversammlung in Leipzig: »Über die Grenzen des Naturerkenntnis«, Vortrag, gehalten in der zweiten öffentlichen Sitzung der 45. Versammlung Deutscher Naturforscher und Ärzte am 14. August 1872; gedruckt vom Verlag Veit & Co, Leipzig 1872.

90 Er sagt: Da hinein, wo Materie kommt: Siehe ebenda, S. 15f. und Anm. 18, S. 39. Er sagt: Mit der vollkommensten Naturerkenntnis: Siehe ebenda, S. 24f.

91 Franz Brentano, 1838-1917, Neffe Clemens Brentanos, katholischer Theologe und Professor für Philosophie und Psychologie in Würzburg, bis er 1873 aufgrund

#SE297a-209

des Infallibilitätsdogmas aus der Kirche austrat und seine Professur niederlegte. Ab 1874 wirkte er als Professor und später als Privatdozent in Wien. Rudolf Steiner widmete ihm 1917 in der Schrift »Von Seelenrätseln«, GA 21, einen Nachruf. Siehe auch die Aufsätze über ihn in »Methodische Grundlagen der Anthroposophie«, GA 30, S. 526ff., in »Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart«, GA 36, S. 153ff. und S. 158ff., und den Vortrag vom 12. Dezember 1911 in »Anthroposophie - Psychosophie - Pneumatosophie«, CA

115. Werke: »Die Psychologie des Aristoteles« (Mainz 1867); »Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis« (Leipzig 1889).

91 Franz Brentano, der eine Seelenkunde ... begründen wollte: »Psychologie vom empirischen Standpunkt«, Leipzig 1874.

im dritten Teil meines Buches »Von Seelenrätseln«: CA 21 (1917), Kap. »Franz Brentano« (»Ein Nachruf«).

Für den Herbst war der zweite Band versprochen; er ist niemals erschienen: Der von Oskar Kraus (Leipzig 1925) herausgegebene zweite Band der «Psychologie» Franz Brentanos besteht nur aus den erwähnten Ansätzen («Klassifikation der psychischen Phänomene» 1911) und einigen Abhandlungen aus dem Nachlaß.

Er sagt da etwa: Mit dieser naturwissenschaftlichen Forschung gelingt es ja: Vgl. «Psychologie vom empirischen Standpunkt», Kap. I, §§ 2 und 3.

93 auch im zweiten Teil meiner «Geheimwissenschaft»: «Die Erkenntnis der höheren Welten (Von der Einweihung oder Initiation)» in «Die Geheimwissenschaft im Umriss» (1910), CA 13.

96 «Die Philosophie der Freiheit» (1894), CA 4.

109 während des verflorenen Sommers hier in Stuttgart auf dem anthroposophischen Kongreß: Es handelt sich um den öffentlichen Kongreß «Kultur-Ausblicke der Anthroposophischen Bewegung», der vom 28. August bis 7. September 1921 in Stuttgart stattgefunden hatte. Morgens fanden fachwissenschaftliche Referate statt, nachmittags »Koreferate als positive Zeitkritik« und den Abend beschloß jeweils ein Vortrag Rudolf Steiners (siehe «Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte», CA 78). Die Veranstaltungen wurden von jeweils etwa 1000 Menschen besucht.

Dr. von Heydebrand ... in einem Vortrag, der auch gedruckt vorliegt: Carolinc von Heydebrand »Gegen Experimentalpsychologie und -pädagogik«, Stuttgart, Der Kommende Tag-Verlag 1921.

in dem Vortrag, den Emil Leinhas auf dem genannten Kongreß gehalten hat:

«Der Bankrott der Nationalökonomie», Stuttgart, Der Kommende Tag-Verlag 1921.

112 Wenn die menschliche Seele, vom Leibe befreit, in den freien Äther sich auf-schwingt, ist ein unsterblicher Geist sie, vom Tode befreit: Rudolf Steiner gibt in «Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums» (1902), CA 8, S. 48, diesen Spruch folgendermaßen wieder: «Wenn du den Leib verlassend, dich zum freien Äther schwingst, 1 Wirst ein unsterblicher Gott du sein, dem Tode entronnen.» Er gibt dort Empedokles als den Verfasser an, doch ist der Spruch in dieser Form in den «Fragmenten» nicht zu finden. In dem von

#SE297a-210

Rudolf Steiner oft beigezogenen Werk von Vincenz Knauer «Die Hauptprobleme der Philosophie» (Wien und Leipzig 1892, S. 97) werden diese Worte ohne nähere Angabe Heraklit zugeschrieben.

114 so tritt uns dieser doch in der Art und Weise des Widerstreits entgegen, wie sich einerseits für unseren Kopf andererseits namentlich für unser Herz dasjenige ausnimmt, was wir an ... Umstellung des Satzes durch die Herausgeber; im Original lautet diese Stelle in der Nachschrift: «... so tritt uns dieser doch entgegen in der Art und Weise, wie sich sowohl für unseren Kopf wie namentlich für unser Herz der Widerstreit ausnimmt zwischen dem, was wir an ...».

127 nur soviel sei wirkliche Wissenschaft der Natur vorhanden, als Mathematik ... enthalten ist: Siehe Immanuel Kant, «Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft», Vorrede A VIII; in der von G. Hartenstein besorgten Ausgabe sämtlicher Werke (Leipzig 1867) in Bd. IV, S. 360. Wörtlich heißt es bei Kant: «Ich behaupte aber, daß in jeder besonderen Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin Mathematik anzutreffen ist.»

132 von rückwärts nach vorne: So im Stenogramm. Es ist wohl im Sinne der Formulierung gemeint, die sich ein paar Zeilen weiter unten findet: «das sonst an dem Naturlaure haftet, das vom Früheren zum Späteren geht».

136 die dann alles dasjenige, was wir im Gehurtevorgang haben, als ein hloß Natürliches ansah, da kam über die Menschen: Sinngemäße Korrektur durch die Herausgeber; in der Nachschrift heißt es Original: «die dann alles dasjenige, was wir im Sprachgang als ein bloß Natürliches haben, ansah, ...».

137 »Nicht ich, sondern der Christus in mir«: Aus dem Brief an die Galater (Gal. 2,20:

»Ich lebe aber; doch nun nicht ich, sondern der Christus lebt in mir«).

139 von der ich am letzten Dienstag und gestern abend hier im Haag sprechen durfte:

Zwei öffentliche Vorträge: »Die Erkenntnis des geistigen Wesens des Menschen«

(31. Oktober 1922) und »Die Erkenntnis des geistigen Wesens der Welt« (3.

November 1922). Beide Vorträge sind vorgesehen für den Band GA 80; bisher

veröffentlicht in der Zeitschrift «Das Goetheanum», Nrn. 35-39 bzw. 40-48/

1941.

140 den Auseinandersetzungen ... in den letzten Tagen: Siehe den vorigen Hinweis.

Lebensepochen: Siehe Rudolf Steiners grundlegende Ausführungen hierzu in seiner Schrift «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft» (1907; enthalten im Band «Lucifer - Gnosis», CA 34). Siehe auch die Vorträge in den Bänden «Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft», CA 301 (insbesondere über das zweite Lebensjahrsiebt), «Die gesunde Entwicklung des Menschenwesens», CA 303, und »Erziehungsund Unterrichtsmethoden auf antliroposophischer Grundlage«, CA 304 (insbesondere die Aufzeichnungen Rudolf Steiners zum Vortrag in Stratford am 19. April 1922), und »Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens«, CA 308.

147 Da gehen wir zum Beispiel heim Lesen nicht davon aus: Für ausführliche Hinweise zum Schreib- und Leseunterricht siehe die Vorträge vom 21. August 1919 in »Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches«, CA 294; vom 18. April 1923 in «Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis»,

#SE297a-211

CA 306; vom 13. August 1923 in «Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung», CA 307; vom 15. April 1924 in «Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens», CA 308; und vom 30. August 1924 in «Anthroposophische Menschenkunde und Pädagogiker, CA 304a.

150 Ich bedaure nur, daß wir nicht auch schon einen Kindergarten haben können:

Elisabeth von Grunelius (1895-1989) war ursprünglich in das «Urlehrerkollegi-um der Waldorfschule berufen worden, um die Kindergartenarbeit aufzubauen. Der Versuch, den Kindergarten in einem Raum der Schule zu installieren, mußte aber bald wieder aufgegeben werden, da die rasch wachsende Schule den Raum beanspruchte. Erst nach Rudolf Steiners Tod konnte Ostern 1926 eine auf Betreiben Herbert Hahns errichtete kleine Baracke auf dem äußersten Zipfel des Turnplatzes der Stuttgarter Waldorfschule als erster Kindergarten eröffnet werden.

152 von der ich in diesen Tagen hier im Haag zu Ihnen sprechen durfte: Siehe Hinweis zu S. 139.

159 die Geisteswissenschaft, die ich in diesen Tagen hier vertreten durfte: Siehe Hinweis zu S. 139.

163 Lehrplan, der aufgebaut ist auf einer seminaristischen Vorerziehung der Lehrer-schaft der Stuttgarter Waldorfschule: Zur Vorbereitung der künftigen Waldorflehrer fand in Stuttgart vom 24. August bis 4. September 1919 ein pädagogischer Kursus statt, der sich in drei Teile gliederte: morgens fanden Vorträge über «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik», (CA 293) statt, darauf folgten weitere über methodisch-didaktische Fragen («Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», CA 294) und am Nachmittag wurden in seminaristischer Form pädagogische Besprechungen abgehalten («Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», CA 295).

173 Unterrichtseinrichtung in Dornach, mit deren Bau 1893 begonnen worden war:

Der Schreiber des Artikels bringt hier offensichtlich etwas durcheinander. Rudolf Steiner erwähnte einerseits - wie aus den anderen holländischen Vorträgen ersichtlich wird -, die Entstehungszeit der »Philosophie der Freiheit« (1892/93), andererseits die Tagungen, die im Goetheanum in Dornach stattgefunden hatten, mit dessen Bau aber erst 1913 begonnen worden war.

PERSONENREGISTER

#TX

* = nicht namentlich erwähnt

Aristoteles 91

Brentano, Franz 91f., 98

- Psychologic vom empirischen Standpunkt 91f.

Buddha, Gautama 125

Du Bois-Reymond, Emile 89f.

- Grenzen der Naturerkenntnis 90f.

Heydichrand, Caroline von 109

Jesus von Nazareth 136

Leinhas, Emil 109

Marx, Karl 30

Molt, Emil 15, 51, 109

Paulus (Apostel) 136f.

Plato 91

Proudhon, Pierre Joseph 30

Shakespeare, William 46

Steiner, Rudolf, Werke:

Schriften:

- Die Philosophie der Freiheit (GA 4)

44, 55...; 96, 144

- Das Christentum als mystische Tatsache (CA 8) 43

- Wie erlangt man Erkenntnisse

(CA 10) 47, 93, 127, 129, 132

- Geheimwissensehaft im Umriss

(CA 13) 47, 93, 127, 132

- Von Seelenrätseln (CA 21) 92

- Die Kernpunkte der Sozialen Frage

(CA 23) 31, 35, 43, 68

- In Ausführung der Dreigliederung (in CA 24) 35, 68

Vorträge:

- Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie ... (CA 76) 33

- Geisteswissenschaftliche Gesichtspunkte ... (CA 313) 33

- Physiologisch-Therapeutisches ... (CA 314) 33

- Grenzen der Naturerkenntnis

(CA 322) 33

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=188:ga-297a-erziehung-zum-leben&Itemid=14&layout=default

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

#	Beitragstitel
1	DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE Aufsatz 1919
2	ERÖFFNUNG DER FREIEN WALDORFSCHULE IM STADTGARTENSAAL IN STUTTGART DURCH KOMMERZIERAT EMIL MOLT 7. September 1919
3	ANSPRACHE RUDOLF STEINERS BEI DER ERÖFFNUNG DER FREIEN WALDORFSCHULE 7. September 1919
4	ANSPRACHE BEI DER WEIHNACHTSFEIER 21. Dezember 1919
5	ANSPRACHE BEI EINER MONATSFEIER 10. Juni 1920
6	DIE SCHULGEWOHNHEITEN DER NIEDERGEHENDEN ZEIT UND DIE SCHULPRAXIS DES KOMMENDEN TAGES VORTRAG, GEHALTEN AM ELTERNABEND 11. Juni 1920
7	ANSPRACHE BEI DER FEIER ZUM ABSCHLUSS DES ERSTEN SCHULJAHRES 24. Juli 1920
8	ANSPRACHE BEI EINER MONATSFEIER 23. November 1920
9	ANSPRACHE AM ELTERNABEND 13. Januar 1921
10	ANSPRACHE BEI DER FEIER ZUM ABSCHLUSS DES ZWEITEN SCHULJAHRES 11. Juni 1921
11	ANSPRACHE AN DER ERSTEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG DES VEREINS «FREIE WALDORFSCHULE» 17. Juni 1921
12	ANSPRACHE BEI DER FEIER ZUM BEGINN DES DRITTEN SCHULJAHRES 18. Juni 1921
13	ANSPRACHE BEI DER GRUNDSTEINLEGUNG FÜR DAS NEUE HAUS DER WALDORFSCHULE 16. Dezember 1921
14	ANSPRACHE AM ELTERNABEND 9. Mai 1922
15	ANSPRACHE BEI DER FEIER ZUM BEGINN DES VIERTEN SCHULJAHRES 20. Juni 1922
16	ANSPRACHE AN DER ZWEITEN ORDENTLICHEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG DES VEREINS «FREIE WALDORFSCHULE» 20. Juni 1922
17	ANSPRACHE BEI DER MONATSFEIER NACH DEM BRANDE DES GOETHEANUM 1. März 1923
18	ANSPRACHE BEI DER FEIER ZUM BEGINN DES FÜNFTEN SCHULJAHRES 24. April 1923
19	ANSPRACHE BEI EINER MONATSFEIER 3. Mai 1923
20	ANSPRACHE AN DER DRITTEN ORDENTLICHEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG DES VEREINS «FREIE WALDORFSCHULE» 25. Mai 1923
21	FRAGEN VON SCHULE UND HAUS ANSPRACHE AM ELTERNABEND 22. Juni 1923
22	ANSPRACHE BEI EINER MONATSFEIER 27. März 1924
23	ANSPRACHE BEI DER FEIER ZUM BEGINN DES SECHSTEN SCHULJAHRES 30. April 1924
24	DER VERKEHR DES LEHRERS MIT DEM ELTERNHAUSE IM GEISTE DER WALDORFSCHUL-PÄDAGOGIK 1. JUNI 1924
25	HINWEISE

DIE PÄDAGOGISCHE GRUNDLAGE DER WALDORFSCHULE Aufsatz 1919

Die Absichten, die Emil Molt durch die Waldorfschule verwirklichen will, hängen zusammen mit ganz bestimmten Anschauungen über die sozialen Aufgaben der Gegenwart und der nächsten Zukunft. Aus diesen Anschauungen heraus muß der Geist erstehen, in dem diese Schule geführt werden soll. Sie ist angegliedert an eine industrielle Unternehmung. Die Art, wie sich die moderne Industrie in die Entwicklung des menschlichen Gesellschaftslebens hineingestellt hat, gibt der Praxis der neueren sozialen Bewegung ihr Gepräge. Die Eltern, die ihre Kinder dieser Schule anvertrauen werden, können nicht anders als erwarten, daß diese Kinder in dem Sinne zur Lebenstätigkeit erzogen und unterrichtet werden, der dieser Bewegung volle Rechnung trägt. Das macht notwendig, daß bei der Begründung der Schule von pädagogischen Prinzipien ausgegangen wird, die in den Lebensforderungen der Gegenwart wurzeln. Die Kinder sollen zu Menschen erzogen und für ein Leben unterrichtet werden, die den Anforderungen entsprechen, für die jeder Mensch, gleichgültig aus welcher der herkömmlichen Gesellschaftsklassen er stammt, sich einsetzen kann. Was die Praxis des Gegenwartslebens von dem Menschen verlangt, es muß in den Einrichtungen dieser Schule sich widerspiegeln. Was als beherrschender Geist in diesem Leben wirken soll, es muß durch Erziehung und Unterricht in den Kindern angeregt werden.

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Verhängnisvoll müßte es werden, wenn in den pädagogischen Grundanschauungen, auf denen die Waldorfschule aufgebaut werden soll, ein lebensfremder Geist waltete. Ein solcher tritt heute nur allzu leicht dort hervor, wo man ein Gefühl dafür entwickelt, welchen Anteil an der Zerrüttung der Zivilisation das Aufgehen in einer materialistischen Lebenshaltung und Gesinnung während der letzten Jahrzehnte hat. Man möchte, durch dieses Gefühl veranlaßt, in die Verwaltung des öffentlichen Lebens eine idealistische Gesinnung hineintragen. Und wer seine Aufmerksamkeit der Entwicklung des Erziehungs- und Unterrichtswesens zuwendet, der wird diese Gesinnung vor allem andern da verwirklicht sehen wollen. In einer solchen Vorstellungsart gibt sich viel guter Wille kund. Daß dieser anerkannt werden soll, ist selbstverständlich. Er wird, wenn er sich in der rechten Art betätigt, wertvolle Dienste leisten können, wenn es sich darum handelt, menschliche Kräfte für ein soziales Unternehmen zu sammeln, für das neue Voraussetzungen geschaffen werden müssen. - Dennoch ist gerade in einem solchen Falle nötig, darauf hinzuweisen, wie der beste Wille versagen muß, wenn er an die Verwirklichung von Absichten geht, ohne die auf Sach-Einsicht begründeten Voraussetzungen in vollem Maße zu berücksichtigen.

Damit ist eine der Forderungen gekennzeichnet, die heute bei Begründung einer solchen Anstalt in Betracht kommen, wie die Waldorfschule eine sein soll. In ihrem pädagogischen und methodischen Geiste muß Idealismus wirken; aber ein Idealismus, der die Macht hat, in dem aufwachsenden Menschen die Kräfte und Fähigkeiten zu erwecken, die er im weiteren Lebensverlauf braucht, um für die gegenwärtige Menschengemeinschaft Arbeitsfähigkeit und für sich einen ihn stützenden Lebenshalt zu haben.

Die Pädagogik und Schulmethodik wird eine solche Forderung nur erfüllen können mit wirklicher Erkenntnis des heranwachsenden Menschen. Einsichtige Menschen verlangen heute eine Erziehung und einen Unterricht, die nicht auf einseitiges Wissen, sondern auf Können, nicht auf bloße Pflege der intellektuellen Anlagen, sondern auf Ertüchtigung des Willens hinarbeiten. Die Richtigkeit dieses Gedankens kann nicht angezweifelt werden. Allein man kann den Willen und das ihm zugrunde liegende gesunde Gemüt nicht erziehen, wenn man nicht die Einsichten entwickelt, die in Gemüt und Willen tatkräftige Antriebe erwecken. Ein Fehler, der nach dieser Richtung hin in der Gegenwart häufig gemacht wird, besteht nicht darin, daß man zu viel an Einsicht in den aufwachsenden Menschen hineinträgt, sondern darin, daß man Einsichten pflegt, denen die Stoßkraft für das Leben mangelt. Wer glaubt, den Willen bilden zu können, ohne die ihn belebende Einsicht zu pflegen, der gibt sich einer Illusion hin. - In diesem Punkte klar zu sehen, ist Aufgabe der Gegenwarts-Pädagogik. Dieses klare Sehen kann nur aus einer lebensvollen Erkenntnis des ganzen Menschen hervorgehen.

So wie sie vorläufig gedacht ist, wird die Waldorfschule eine Volksschule sein, die ihre Zöglinge so erzieht und unterrichtet, daß Lehrziele und Lehrplan aufgebaut sind auf die in jedem Lehrer lebendige Einsicht in das Wesen des ganzen Menschen, soweit dies unter den gegenwärtigen Verhältnissen schon möglich ist. Es ist selbstverständlich, daß die Kinder in den einzelnen Schulstufen so weit gebracht werden müssen, daß sie den Anforderungen entsprechen können, die man nach den heutigen Anschauungen stellt. Innerhalb dieses Rahmens aber sollen Lehrziele und Lehrpläne so gestaltet werden, wie sie sich aus der gekennzeichneten Menschen- und Lebenserkenntnis ergeben.

Der Volksschule wird das Kind anvertraut in einem Lebensabschnitte, in dem die Seelenverfassung in einer bedeutungsvollen Umwandlung begriffen ist. In der Zeit von der Geburt bis zum sechsten oder siebenten Lebensjahre ist der Mensch dazu veranlagt, sich für alles, was an ihm zu erziehen ist, ganz an die ihm nächststehende menschliche Umgebung hinzugeben und aus dem nachahmenden Instinkt heraus die eigenen werdenden Kräfte zu gestalten. Von diesem Zeitpunkte an wird die Seele offen für ein bewußtes Hinnehmen dessen, was vom Erzieher und Lehrer auf der Grundlage einer selbstverständlichen Autorität auf das Kind wirkt. Diese Autorität nimmt das Kind hin aus dem dunklen Gefühl heraus, daß in dem Erziehenden und Lehrenden etwas lebt, das in ihm auch leben soll. Man kann nicht Erzieher oder Lehrer sein, ohne mit voller Einsicht sich so zu dem Kinde zu stellen, daß dieser Umwandlung des Nachahmungstriebes in die Aneignungsfähigkeit auf Grund selbstverständlichen Autoritätsverhältnisses im umfänglichsten Sinne Rechnung getragen wird. Die auf bloße Natureinsicht begründete Lebensauffassung der neueren Menschheit geht nicht mit vollem Bewußtsein an solche Tatsachen der Menschheitsentwicklung heran. Ihnen kann nur die notwendige Aufmerksamkeit zuwenden, wer Sinn hat für die feinsten Lebensäußerungen des Menschenwesens. Ein solcher Sinn muß in der Kunst des Erziehens und Unterrichtens walten. Er muß den Lehrplan gestalten; er muß in dem Geiste leben, der Erzieher und Zöglinge vereinigt. Was der Erzieher tut, kann nur in geringem Maße davon abhängen, was in ihm durch allgemeine Normen einer abstrakten Pädagogik angeregt ist; es muß vielmehr in jedem Augenblicke seines Wirkens aus lebendiger Erkenntnis des werdenden Menschen heraus neu geboren sein. Man kann natürlich einwenden, solch ein lebensvolles Erziehen und Unterrichten scheitere an Schulklassen mit großer Schülerzahl. Innerhalb gewisser Grenzen ist dieser Einwand gewiß berechtigt; wer ihn über diese Grenzen hinaus macht, der beweist aber dadurch nur, daß er von dem Gesichtspunkte einer abstrakten Norm-Pädagogik aus spricht: denn eine auf wahrer Menschenerkenntnis beruhende lebendige Erziehungs- und Unterrichtskunst durchzieht sich mit einer Kraft, die in dem einzelnen Zögling die Anteilnahme anregt, so daß man nicht nötig hat, ihn durch das unmittelbare, «individuelle» Bearbeiten entsprechend bei der Sache zu halten. Man kann, was man im Erziehen und Unterrichten wirkt, so gestalten, daß der Zögling im Aneignen es selbst individuell für sich faßt. Dazu ist nur nötig, daß, was der Lehrende tut, genügend stark lebt. Wer den Sinn für echte Menschenerkenntnis hat, dem wird der werdende Mensch in einem solch hohen Maße zu einem von ihm zu lösenden Lebensrats ei, daß er in der versuchten Lösung das Mitleben der Zöglinge weckt. Und ein solches Mitleben ist ersprießlicher als ein individuelles Bearbeiten, das den Zögling nur allzu leicht in bezug auf echte Selbstbetätigung lähmt. Wiederum innerhalb gewisser Grenzen gemeint, darf behauptet werden, daß größere Schulklassen mit Lehrern, die voll des von wahrer Menschenerkenntnis angeregten Lebens sind, bessere Erfolge erzielen werden als kleine Klassen mit Lehrern, die, von einer Norm-Pädagogik ausgehend, solches Leben nicht zu entfalten vermögen.

Weniger deutlich ausgeprägt, aber für Erziehungs- und Unterrichtskunst gleich bedeutungsvoll wie die Umwandlung der Seelenverfassung im sechsten oder siebenten Lebensjahre, findet eine eindringliche Menschenerkenntnis eine solche um den Zeitpunkt der Vollendung des neunten Lebensjahres herum. Da nimmt das Ich-Gefühl eine Form an, welche dem Kinde ein solches Verhältnis zur Natur und auch zur andern Umgebung gibt, daß man zu ihm mehr von den Beziehungen der Dinge und Vorgänge zueinander sprechen kann, während es vorher fast ausschließlich Interesse entwickelt für die Beziehungen der Dinge und Vorgänge zum Menschen. Solche Tatsachen der Menschenentwicklung sollen von dem Erziehenden und Unterrichtenden ganz sorgfältig beachtet

#SE298-013

werden. Denn wenn man in die Vorstellungs- und Empfindungswelt des Kindes hineinträgt, was in einem Lebensabschnitt gerade mit der Richtung der Entwicklungskräfte zusammenfällt, so erstarkt man den ganzen werdenden Menschen so, daß die Erstarkung das ganze Leben hindurch ein Kraftquell bleibt. Wenn man gegen die Entwicklungsrichtung in einem Lebensabschnitt arbeitet, so schwächt man den Menschen.

In der Erkenntnis der besonderen Anforderungen der Lebensabschnitte liegt die Grundlage für einen sachgemäßen Lehrplan. Es liegt darinnen aber auch die andere Grundlage für die Art der Behandlung des Lehrstoffes in den aufeinanderfolgenden Lebensabschnitten. Man wird das Kind bis zum vollendeten neunten Lebensjahre in allem, was durch die Kulturentwicklung in das menschliche Leben eingeflossen ist, bis auf eine gewisse Stufe gebracht haben müssen. Man wird gerade die ersten Schuljahre deshalb mit Recht zum Schreibe- und Leseunterricht verwenden müssen; aber man wird diesen Unterricht so gestalten müssen, daß die Wesenheit der Entwicklung in diesem Lebensabschnitt ihr Recht findet. Lehrt man die Dinge so, daß einseitig der Intellekt des Kindes und nur ein abstraktes Aneignen von Fertigkeiten in Anspruch genommen werden, so verkümmert die Willens- und Gemütsnatur. Lernt dagegen das Kind so, daß sein ganzer Mensch an seiner Betätigung Anteil hat, so entwickelt es sich allseitig. Im kindlichen Zeichnen, ja selbst im primitiven Malen kommt der ganze Mensch zur Entfaltung eines Interesses an dem, was er tut. Man sollte deshalb das Schreiben

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

aus dem Zeichnen heraus entstehen lassen. Aus Formen, an denen der kindlich-künstlerische Sinn des Kindes zur Geltung kommt, entwickle man die Buchstabenformen. Aus einer Beschäftigung, die als künstlerisch den ganzen Menschen zu sich heranzieht, entwickle man das Schreiben, das zum Sinnvoll-Intellektuellen hinführt. Und erst aus dem Schreiben heraus lasse man das Lesen entstehen, das die Aufmerksamkeit stark in das Gebiet des Intellektuellen zusammenzieht.

Durchschaut man, wie stark aus der kindlich-künstlerischen Erziehung das Intellektuelle herauszuholen ist, so wird man der Kunst im ersten Volksschulunterricht die angemessene Stellung zu geben geneigt sein. Man wird die musikalische und auch die bildnerische Kunst in das Unterrichtsgebiet richtig hineinstellen und mit dem Künstlerischen die

#SE298-014

Pflege der Körperübungen entsprechend verbinden. Man wird das Turnerische und die Bewegungsspiele zum Ausdruck von Empfindungen machen, die angeregt werden von dem Musikalischen oder von Rezitiertem. Die eurythmische, die sinnvolle Bewegung wird an die Stelle derjenigen treten, die bloß auf das Anatomische und Physiologische des Körpers sich aufbaut. Und man wird finden, welch starke willen- und gemütbildende Kraft in der künstlerischen Gestaltung des Unterrichtes liegt. Wirklich fruchttragend werden aber nur solche Lehrer in der hier angedeuteten Art erziehen und unterrichten können, die durch eindringliche Menschenerkenntnis den Zusammenhang durchschauen, der besteht zwischen ihrer Methode und den in einem bestimmten Lebensabschnitt sich offenbarenden Entwicklungskräften. Der ist nicht wirklicher Lehrer und Erzieher, der Pädagogik sich angeeignet hat als Wissenschaft von der Kindesbehandlung, sondern derjenige, in dem der Pädagoge erwacht ist durch Menschenerkenntnis.

Bedeutungsvoll für die Gemütsbildung ist, daß das Kind vor Vollendung des neunten Lebensjahres die Beziehung zur Welt so entwickelt, wie der Mensch geneigt ist, sie in phantasievoller Art auszugestalten. Wenn der Erziehende selbst nicht Phantast ist, so macht er auch das Kind nicht zum Phantasten, indem er in märchen-fabelartiger und ähnlicher Darstellung die Pflanzen- und Tier-, die Luft- und Sternenwelt in dem Gemüte des Kindes leben läßt.

Wenn man aus einer materialistischen Gesinnung heraus den gewiß innerhalb gewisser Grenzen berechtigten Anschauungsunterricht auf alles mögliche ausdehnen will, so beachtet man nicht, daß in der menschlichen Wesenheit auch Kräfte entwickelt werden müssen, die nicht durch Anschauung allein vermittelt werden können. So steht das rein gedächtnismäßige Aneignen gewisser Dinge in Zusammenhang mit den Entwicklungskräften vom sechsten oder siebenten bis zum vierzehnten Lebensjahre. Und auf diese Eigenschaft der menschlichen Natur soll der Rechenunterricht aufgebaut sein. Er kann geradezu zur Pflege der Erinnerungskraft verwendet werden. Berücksichtigt man dieses nicht, so wird man vielleicht gerade im Rechenunterricht das anschauliche Element gegenüber dem gedächtnisbildenden unpädagogisch bevorzugen.

In den gleichen Fehler kann man verfallen, wenn man ängstlich bei

#SE298-015

jeder Gelegenheit über ein richtiges Maß hinaus anstrebt, daß das Kind alles verstehen müsse, was man ihm übermittelt. Diesem Bestreben liegt gewiß ein guter Wille zugrunde. Aber dieser rechnet nicht damit, was es für den Menschen bedeutet, wenn er in einem späteren Lebensalter in seiner Seele wieder erweckt, was er sich in einem früheren rein gedächtnismäßig angeeignet hat, und nun findet, daß er durch die errungene Reife jetzt zum Verständnis aus sich selbst kommt. Allerdings wird notwendig sein, daß die bei dem gedächtnismäßigen Aneignen eines Lernstoffes gefürchtete Teilnahmslosigkeit des Zöglings durch die lebensvolle Art des Lehrers verhindert wird. Steht der Lehrer mit seinem ganzen Wesen in seiner Unterrichtstätigkeit drinnen, dann darf er dem Kinde auch beibringen, wofür es im späteren Nacherleben mit Freude das volle Verständnis findet. Und in diesem erfrischenden Nacherleben liegt dann stets Stärkung des Lebensinhaltes. Kann der Lehrer für solche Stärkung wirken, dann gibt er dem Kinde ein unermeßlich großes Lebensgut mit auf den Daseinsweg. Und er wird dadurch auch vermeiden, daß sein «Anschauungsunterricht» durch das Übermaß an Einstellen auf das «Verständnis» des Kindes in Banalität verfällt. Diese mag der Selbstbetätigung des Kindes Rechnung tragen; allein ihre Früchte sind nach dem Kindesalter ungenießbar geworden; die weckende Kraft, die das lebendige Feuer des Lehrers in dem Kinde entzündet bei Dingen, die in gewisser Beziehung noch über seinem «Verständnis» liegen, bleibt wirksam durch das ganze Leben hindurch.

Wenn man mit Naturbeschreibungen aus der Tier- und Pflanzenwelt nach dem vollendeten neunten Lebensjahre beginnt und dieselben so hält, daß aus den Formen und Lebensvorgängen der außermenschlichen Welt die menschliche Form und die Lebenserscheinungen des Menschen verständlich werden, so kann man diejenigen Kräfte im Zögling wecken, die in diesem Lebensabschnitt nach ihrem Entbundenwerden aus den Tiefen des Menschenwesens streben. Dem Charakter, den das Ich-Gefühl in dieser Lebensperiode annimmt, entspricht es, das Tier- und Pflanzenreich so anzusehen, daß, was in ihnen an Eigenschaften und Verrichtungen auf viele Wesensarten verteilt ist, in dem Menschenwesen als dem Gipfel der Lebewelt wie in einer harmonischen Einheit sich offenbart.

#SE298-016

Um das zwölfte Lebensjahr herum ist abermals ein Wendepunkt in der Menschenentwicklung eingetreten. Der Mensch wird da reif, diejenigen Fähigkeiten zu entwickeln, durch die er in einer für ihn günstigen Art zum Begreifen dessen gebracht wird, das ganz ohne Beziehung zum Menschen aufgefaßt werden muß: des mineralischen Reiches, der physikalischen Tatsachenwelt, der Witterungserscheinungen und so weiter.

Wie aus der Pflege solcher Übungen, die ganz aus der Natur des menschlichen Betätigungstriebes heraus gestaltet sind ohne Rücksicht auf die Ziele des praktischen Lebens, sich andere entwickeln sollen, die eine Art Arbeitsunterricht sind, das ergibt sich aus der Erkenntnis des Wesens der Lebensabschnitte. Was hier für einzelne Teile des Lehrstoffes angedeutet ist, läßt sich ausdehnen auf alles, was dem Zögling bis in sein fünfzehntes Lebensjahr hinein zu geben ist.

Man wird nicht zu befürchten haben, daß der Zögling in einer dem äußeren Leben fremden Seelen- und Körperverfassung aus der Volksschule entlassen wird, wenn in der geschilderten Art auf dasjenige gesehen wird, was aus der inneren Entwicklung des Menschenwesens als Unterrichts- und Erziehungsprinzipien sich ergibt. Denn das menschliche Leben ist selbst aus dieser inneren Entwicklung heraus gestaltet, und der Mensch wird in der besten Art in dieses Leben eintreten, wenn er durch die Entwicklung seiner Anlagen sich mit dem zusammenfindet, was aus den gleichgearteten menschlichen Anlagen heraus Menschen vor ihm der Kulturentwicklung einverleibt haben. Allerdings, um beides, die Entwicklung des Zöglings und die äußere Kulturentwicklung, zusammenzustimmen, bedarf es einer Lehrerschaft, die sich nicht mit ihrem Interesse in einer fachmäßigen Erziehungs- und Unterrichtspraxis abschließt, sondern die mit vollem Anteil sich hineinstellt in die Weiten des Lebens. Eine solche Lehrerschaft wird die Möglichkeit finden, in den heranwachsenden Menschen den Sinn für die geistigen Lebensinhalte zu wecken, aber nicht weniger das Verständnis für praktische Gestaltung des Lebens. Bei solcher Haltung des Unterrichts wird der vierzehn- oder fünfzehnjährige Mensch nicht verständnislos sein für das Wesentliche, was aus der Landwirtschaft, der Industrie, dem Verkehre dem Gesamtleben der Menschheit dient. Die Einsichten und die Fertigkeiten, die er sich angeeignet hat, werden ihn

#SE298-017

befähigen, sich orientiert zu fühlen in dem Leben, das ihn aufnimmt. -Soll die Waldorfschule die Ziele erreichen, die ihrem Begründer vor-schweben, so wird sie auf der hier gekennzeichneten Pädagogik und Methodik aufgebaut sein müssen. Sie wird dadurch einen Unterricht und eine Erziehung geben können, die den Leib des Zöglings seinen Bedürfnissen gemäß sich gesund entwickeln läßt, weil

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

die Seele, deren Ausdruck dieser Leib ist, in der Richtung ihrer Entwicklungskräfte entfaltet wird. Es ist vor der Eröffnung der Schule versucht worden, mit der Lehrerschaft in einer solchen Art zu arbeiten, daß nach einem Ziele, wie es hier angegeben ist, durch die Schule gestrebt werden kann. Durch diese Zielrichtung glauben diejenigen, die an der Einrichtung der Schule beteiligt sind, in das pädagogische Lebensgebiet zu tragen, was der sozialen Denkungsart der Gegenwart entsprechend ist. Sie fühlen die Verantwortlichkeit, die mit einem solchen Versuch verbunden sein muß; aber sie meinen, daß gegenüber den sozialen Anforderungen der Gegenwart es eine Pflicht ist, derartiges zu unternehmen, wenn eine Möglichkeit dazu vorhanden ist.

ERÖFFNUNG DER FREIEN WALDORFSCHULE

IM STADTGARTENSAAL IN STUTTGART

DURCH KOMMERZIENRAT EMIL MOLT

7. September 1919

#TX

Sehr verehrte Anwesende! Liebe Kinder! Im Namen meiner Firma, der Waldorf-Astoria, heiße ich Sie alle von Herzen willkommen, die Sie hierhergekommen sind, um teilzunehmen an der einfachen, schlichten Eröffnungsfeier unserer Waldorfschule. Herzlich willkommen heiße ich besonders die verehrten Gäste und danke denselben für ihr Erscheinen und das dadurch bewiesene Interesse an unserem Unternehmen.

Meine sehr verehrten Anwesenden! Diese Gründung der Waldorfschule ist nicht etwa entsprungen einer bloßen Marotte eines einzelnen, sondern der Gedanke wurde geboren aus der Einsicht in die Notwendigkeiten unserer heutigen Zeit. Es war mir einfach Bedürfnis, in Wahrheit die erste sogenannte Einheitsschule ins Leben zu rufen und dadurch einem sozialen Bedürfnis wirklich abzuheften, so daß künftighin nicht nur der Sohn und die Tochter des Begüterten, sondern auch die Kinder der einfachen Arbeiter in die Lage versetzt werden, diejenige Bildung sich anzueignen, die heute notwendig ist zum Aufstieg zu einer höheren Kultur. In diesem Sinne ist es mir persönlich eine tiefe Befriedigung, daß es möglich war, diese Institution ins Leben zu rufen. Aber es genügt heute ja nicht, eine bloße «Einrichtung» zu schaffen, sondern es tut not, diese Einrichtung zu erfüllen mit neuem Geiste. Und daß ein solcher Geist erfülle diese Einrichtung, dafür bürgt uns die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft, und ich fühle mich innerlich tief verpflichtet, an dieser Stelle innigen Dank auszusprechen demjenigen, der uns diese Geisteswissenschaft vermittelt hat, unserem verehrten Herrn Dr. Rudolf Steiner. Aber ich danke auch der Behörde, welche es uns ermöglicht hat, mit dieser Einrichtung ins Leben zu treten, so daß wir heute in der glücklichen Lage sind, unsere Gedanken wirklich in die Tat überzuführen.

#SE298-019

Nun wende ich mich aber besonders an euch, ihr lieben Waldorfleute:

Seien wir uns klar darüber, daß damit, daß wir etwas Derartiges ins Leben rufen dürfen, uns gleichzeitig eine hohe Verpflichtung auferlegt ist. Wir wollen uns dessen ganz klar sein, wir wollen an diesem Tage uns geloben, daß wir uns würdig zeigen wollen der Tatsache, daß wir als die ersten im Deutschen Reiche die Möglichkeit haben, diesen Gedanken der Einheitsschule, der so viel ausgesprochen wurde, hier in unserem Stuttgart zu verwirklichen. Wir wollen der Welt zeigen, daß wir nicht nur Idealisten sind, sondern daß wir Menschen der praktischen Tat sind, und daß unsere Kinder, gestärkt durch diese Schule, in Zukunft dem täglichen Leben besser und voller standhalten können.

In diesem Sinne schicken wir euch, ihr lieben Kinder, in diese Waldorfschule, damit ihr euch Kraft dort holt, um, wenn ihr diese Stätte verläßt, als ganze Menschen dem schweren euch erwartenden Leben gewachsen zu sein. Aber es erwarten euch, ihr Kinder, innerhalb der Schule auch Freuden. Mir, dem es vergönnt war, den Lehrerkursus, den Herr Dr. Steiner abhielt, mitzumachen, kam es deutlich zum Bewußtsein, wieviel man selbst versäumen mußte in seiner Jugendzeit, und wie schwer es einem in vorgeschrittenem Alter wird, dasjenige nachzuholen, was man in jenen Zeiten versäumt hat, und es ist mir wirklich ein Herzensbedürfnis, das auszusprechen, daß, weil man in früheren Zeiten nicht selbst in der Lage war, diesen Segen zu genießen, man seinem Schicksal wenigstens dankbar sein muß, wenn man diesen Segen heute ändern zukommen lassen darf. Und so kann ich sagen: Ihr Kinder, die ihr hineingeht in diese neue Schule, es erwarten euch Freuden, und denjenigen, denen es vergönnt war, diesen Kursus durchzumachen, den Herr Dr. Steiner abgehalten hat mit den neuen Lehrkräften, die wissen, daß durch die neue Methode das Lernen nicht mehr, wie es bei uns Älteren der Fall war, eine Plage ist, sondern daß es bei euch zur Freude und zur Lust werden wird. Deshalb freut euch, ihr Kinder, daß ihr diese Schule genießen dürft. Aber zeigt euch, wenn ihr das heute auch noch nicht in seiner ganzen Tragweite verstehen könnt, zeigt euch bei der Entlassung aus dieser Bildungsstätte dem Leben und seinen Anforderungen gewachsen, zeigt der Welt dann die herrlichen Früchte dieser neuen Lehrmethode, die euch zu lebensstüchtigen, zielbewußten Menschen

#SE298-020

erziehen will. Aber auch darüber sind wir uns klar: Was wir hier schaffen durften, ist nur ein kleiner Anfang. Schwer ist die Last und groß die Verantwortung, die auf denjenigen ruht, welche sich dieser Aufgabe unterzogen haben, und groß werden vielleicht die Anfechtungen sein, welche mit der Zeit von vielen Seiten auf uns einströmen werden; aber eines können wir heute schon sagen: Der Wille in uns wird so stark sein und die Gedanken werden so kräftig sein und der Mut so groß, daß wir auch alle diejenigen Dinge, die hemmend vielleicht an uns herankommen möchten, überwinden werden, weil wir wissen, welch hohes Ziel wir anstreben, und weil wir stets eingedenk sind der Verantwortung, die wir übernehmen.

Und Ihr, sehr verehrte Lehrer, die Ihr diese Arbeit übernommen habt, die Ihr selbst eingeführt worden seid in den Geist, der diese Schule beseelen soll, Ihr wißt ja, welch tiefe Verantwortung Euch damit auferlegt ist, und ich richte die Bitte an Sie alle, die Sie mitwirken werden als Lehrkräfte an der Waldorfschule: seien Sie sich mit mir voll bewußt der außerordentlichen Schwere der Verantwortung und hören Sie nie auf, diese Verantwortung ebenso tief wie ich jederzeit zu verspüren. Und nun, meine sehr verehrten Anwesenden, indem ich dieses Institut den Waldorfleuten und damit auch der Öffentlichkeit übergebe, wünsche ich aus vollem Herzen: Es möge wieder dort der Geist herrschen, den ein Goethe, ein Schiller, ein Herder und wie sie alle heißen, die großen Geisteshelden vergangener Zeiten, uns nahegebracht haben, damit dieser Geist durch die Schule der Zukunft auch wieder einziehen möge im deutschen Vaterlande. Wenn das der Fall sein wird, werden wir alle, die wir die Verantwortung tragen, dessen eingedenk sein, daß wir Diener sind jener geistigen Kräfte. Dann wird die Zeit anbrechen, wo auch wieder der Aufstieg beginnen wird aus der tiefen seelischen und körperlichen Not unseres armen Vaterlandes, und wir dürfen hoffen, daß dann die Menschen zahlreicher werden, welche unser Volk wieder hinaufführen können auf die Höhen und darüber hinaus, auf denen gestanden haben unsere Geisteshelden, ein Goethe und ein Schiller und so weiter.

Und indem ich nochmals meinen Wunsch für ein glückliches Gedeihen unseres Unternehmens zum Ausdruck bringe, will ich geloben im

#SE298-021

Namen unserer Waldorfleute, im Namen unserer Schule, im Namen unserer Kinder, daß diese Schule eine Pflanzstätte werden soll, eine Quelle für alles Gute, für alles Schöne und für alles Wahre.

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

ANSPRACHE RUDOLF STEINERS

BEI DER ERÖFFNUNG DER FREIEN WALDORFSCHULE

7. September 1919

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Aus den Worten des Herrn Molt werden Sie haben entnehmen können, aus welchem Geiste heraus er die Initiative ergriffen hat zur Begründung dieser seiner Waldorfschule. Sie werden aus seinen Worten heraus vernommen haben, daß diese Gründung nicht irgendeiner alltäglichen Absicht entsprungen ist, sondern dem Rufe, der herauströnt so klar aus der Entwicklung der Menschheit gerade in unserer Zeit, und der doch so wenig vernommen wird. Indem aus dieser Entwicklung der Menschheit herauströnt vieles, das eingefafßt werden kann in den Rahmen des sozialen Gestaltens der Menschheitsgeschichte, des sozialen Neuaufbaues, liegt auch etwas in diesem Rufe, das nicht überhört werden darf: es liegt in ihm vor allen Dingen die Erziehungsfrage. Und man kann überzeugt sein, daß nur diejenigen den Ruf nach sozialer Neugestaltung richtig hören in dem verwirrenden Chaos von Forderungen der Gegenwart, die seine Wirkung hineinverfolgen bis in die Erziehungsfrage. Aber wenn der soziale Ruf so gehört wird, daß man mit allem möglichen sozialen Streben haltmachen möchte vor der Erziehungsfrage und dann die Einrichtungen des Erziehungs- und Unterrichtswesens selbst ausgestalten möchte im Sinne von irgendwelchen sozialen Grundsätzen, die nicht mitentsprungen sind aus einer Erneuerung der Erziehungs- und Unterrichtsquelle, dann wird man ganz bestimmt auf falschem Wege sein.

Für mich, meine sehr verehrten Anwesenden, war es eine heilige Pflicht, dasjenige, was in den Absichten unseres Freundes, des Herrn Molt, bezüglich der Gründung der Waldorfschule lag, so aufzunehmen, daß diese Schule herausgestaltet werden könne aus dem, was man glauben darf in der Gegenwart durch die Geisteswissenschaft gewonnen zu haben. Es soll diese Schule wirklich hineingestellt werden in dasjenige, was gerade in unserer Gegenwart und für die nächste Zukunft von der Entwicklung der Menschheit gefordert wird. Und wahrhaftig: alles,

#SE298-023

was zuletzt aus solchen Voraussetzungen heraus einläuft in das Erziehungs- und Unterrichtswesen, es stellt sich dar als eine dreifache heilige Pflicht.

Was wäre schließlich alles Sich-Fühlen und Erkennen und Wirken in der Menschengemeinschaft, wenn es sich nicht zusammenschließen könnte in der heiligen Verpflichtung, die sich gerade der Lehrer, der Erzieher auferlegt, indem er in seiner besonderen sozialen Gemeinschaft mit dem werdenden, dem aufwachsenden Menschen, mit dem kindlichen Menschen einen im allerhöchsten Sinne so zu nennenden Gemeinschaftsdienst einrichtet! Alles das, was wir schließlich wissen können vom Menschen und von der Welt, recht fruchtbar wird es erst, wenn wir es lebendig überführen können in diejenigen, die die soziale Welt gestalten werden, wenn wir nicht mehr mit unserer physischen Arbeit dabei sein können.

Alles das, was wir künstlerisch vollbringen können, es wird doch erst ein Höchstes, wenn wir es einlaufen lassen können in die größte Kunst, in diejenige Kunst, in der uns nicht totes Kunstmaterial wie Ton und Farbe übergeben ist, in der uns übergeben ist der lebendige Mensch, unvollendet, den wir bis zu einem gewissen Grade künstlerisch, erzieherisch zum vollendeten Menschen machen sollen.

Und ist es nicht schließlich eine höchste heilige, religiöse Verpflichtung, das Göttlich-Geistige, das ja in jedem Menschen, der geboren wird, neu erscheint und sich offenbart, in der Erziehung zu pflegen? Ist dieser Erziehungsdienst nicht religiöser Kult im höchsten Sinn des Wortes? Müssen nicht zusammenfließen alle unsere heiligsten, gerade dem religiösen Fühlen gewidmeten Menschheitsregungen in dem Altar-dienst, den wir verrichten, indem wir herauszubilden versuchen das sich als veranlagt offenbarende Göttlich-Geistige des Menschen im werdenden Kinde! Lebendig werdende Wissenschaft!

Lebendig werdende Kunst!

Lebendig werdende Religion!

das ist schließlich Erziehung, das ist schließlich Unterricht. - Wenn man das Unterrichten und das Erziehen in diesem Sinne auffaßt, dann ist man nicht geneigt, leichtfertig Kritik zu üben an demjenigen, was von anderer

#SE298-024

Seite her als Prinzipien, als Absichten und Grundsätze für die Erziehungskunst aufgestellt wird. Allein mir scheint nicht, daß jemand in richtiger Art gerade das durchschauen kann, was die Gegenwartskultur der Erziehungskunst, der Unterrichtskunst auferlegt, der nicht gewahr werden kann, wie notwendig ist in unserer Zeit eine vollständige geistige Erneuerung, der nicht durchdringend erkennen kann, wie in der Zukunft einfließen muß in das, was wir als Lehrer und Erzieher tun, ein ganz anderes, als gedeihen kann in der Sphäre gerade desjenigen, was man heute «wissenschaftliche Erziehung» nennt. Wird doch heute der Lehrer, der zukünftig den Menschen bilden soll, eingeführt in die Gesinnung, in die Denkweise der gegenwärtigen Wissenschaft. Nie ist es mir eingefallen, diese gegenwärtige Wissenschaft abzukanzeln in abfälliger Weise. Ich bin durchdrungen von voller Schätzung für alles, was diese gegenwärtige Wissenschaft mit ihrer gerade auf Naturerkenntnis gegründeten Wissenschaftsgesinnung und Wissenschaftsmethode an Triumphen für die Menschheitsentwicklung erreicht hat, und was sie in der Zukunft noch erreichen wird. Aber gerade deshalb, so scheint es mir, wird das, was herausfließt aus der gegenwärtigen Wissenschafts- und Geistesgesinnung, nicht fruchtbar übergehen können in die Erziehungs- und Unterrichtskunst, weil die Größe der gegenwärtigen Wissenschafts- und Geistesgesinnung in etwas anderem liegt als in Menschenbehandlung und in Einsicht in das menschliche Herz, in das menschliche Gemüt. Man kann mit dem, was herausquillt aus der gegenwärtigen Geistesgesinnung, großartige technische Fortschritte machen; man kann damit auch in sozialer Beziehung eine freie Menschheitsgesinnung entwickeln, aber man kann nicht - so grotesk das heute noch der Mehrzahl der Menschen klingen mag - mit einer Wissenschaftsgesinnung, die auf der einen Seite allmählich zur Überzeugung gekommen ist, das menschliche Herz sei eine Pumpe, der menschliche physische Leib sei ein mechanistischer Betrieb, man kann nicht mit den Gefühlen und Empfindungen, die aus dieser Wissenschaft heraus fließen, sich selber so beleben, daß man künstlerischer Erzieher des werdenden Menschen sein kann. Unmöglich ist es, gerade aus dem heraus, was unsere Zeit so groß macht in der Beherrschung der toten Technik, die lebendige Kunst des Erziehens zu entwickeln.

#SE298-025

Da, meine sehr verehrten Anwesenden, muß ein neuer Geist in die Menschheitsentwicklung eingreifen, der Geist eben, den wir durch unsere Geisteswissenschaft suchen. Der Geist, der davon hinwegführt, in dem lebendigen Menschen den Träger von Pump- und Sauginstrumenten, einen Mechanismus zu sehen, der nur nach naturwissenschaftlichen Methoden begriffen werden kann. Es muß einziehen in die Geistes-gesinnung der Menschheit die Überzeugung, daß Geist in allem Natur-dasein lebt, und daß man diesen Geist erkennen könne. Und so haben wir versucht, in dem Kursus, der vorangegangen ist unserer Waldorf-Unternehmung, und der bestimmt war für die Lehrer, eine Anthropologie, eine Erziehungswissenschaft zu begründen, die eine Erziehungs-kunst, eine Menschheitskunde werden kann, welche aus dem Toten das Lebendige im Menschen wieder erweckt. Das Tote - und das ist das Geheimnis unserer gegenwärtigen absterbenden Kultur -, das Tote, es macht den Menschen wissend, es macht den Menschen einsichtig, wenn er es

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

aufnimmt als Naturgesetz; aber es schwächt sein Gemüt, aus dem die Begeisterung hervorgehen soll gerade im Erziehen. Es schwächt den Willen. Es stellt den Menschen nicht harmonisch in das ganze, gesamte soziale Dasein hinein. Nach einer Wissenschaft suchen wir, die nicht bloß Wissenschaft ist, die Leben und Empfindung selber ist, und die in dem Augenblick, wo sie als Wissen in die Menschenseele einströmt, zu gleicher Zeit die Kraft entwickelt, als Liebe in ihr zu leben, um als werktätiges Wollen, als in Seelenwärme getauchte Arbeit ausströmen zu können; als Arbeit, die insbesondere übergeht auf das Lebendige, auf den werdenden Menschen. Wir brauchen eine neue Wissenschaftsgesinnung. Wir brauchen einen neuen Geist in erster Linie für alle Erziehungs-, für alle Unterrichtskunst.

Meine sehr verehrten Anwesenden, derjenige, der so über die Erziehung der Gegenwart und ihre Notwendigkeiten denkt, kritisiert nicht leichtfertig, was in bester Absicht unternommen worden ist aus allerlei würdigen Impulsen der Gegenwart und der jüngsten Vergangenheit heraus. Welch schöne Impulse liegen zugrunde, da man aus dem Chaos und Ertötenden des Stadtlebens heraus das Erziehungswesen auf das Land, in die Landerziehungsheime hinausverlegen wollte. Man muß anerkennen all den in dieser Richtung waltenden guten Willen. Aber,

#SE298-026

meine sehr verehrten Anwesenden, wenn in diese Landerziehungsheime nicht der lebendige Geist, der den Menschen dem Menschen begreiflich macht, der den Menschen anweist, den werdenden Menschen zu behandeln, wenn in diese Landerziehungsheime und in all das andere, was heute begründet wird, nicht hineinzieht dieser lebendige Geist, es bleibt auch auf dem Lande tot, was in den Städten tot ist.

Man denkt nach, wie man die Schulverfassung gestalten könne, damit nicht mehr in einer ertötenden Weise die Autorität des Lehrers wirke. Wenn man aber nicht hineingießen kann in jene Schulen, die nach dieser neuen Weise gestaltet sind, den wirklich lebendigen Geist, der den Menschen erst zum Menschen macht, es bleiben trotz aller sozialen Pädagogik die Schul- und Erziehungsstätten etwas Totes, etwas, was die gegenwärtige Generation nicht in der richtigen Weise der Zukunft entgegenführen kann.

Die Überzeugung, daß der Ruf, der aus der Entwicklung der Menschheit herauströnt, für unsere gegenwärtige Zeit einen neuen Geist fordert, und daß wir diesen neuen Geist vor allen Dingen in das Erziehungswesen hineinbringen müssen, diese Überzeugung ist es, die den Bestrebungen dieser Waldorfschule, die ein Musterbeispiel sein sollte nach dieser Richtung hin, zugrunde liegt. Und versucht ist worden, zu hören, was unbewußt gerade in den Forderungen der Besten liegt, die sich abgemüht haben in der jüngsten Vergangenheit, für eine Gesundung, für eine Regenerierung der Erziehungs-, der Unterrichtskunst zu wirken. Denken muß ich an solche Darlegungen, wie sie zum Beispiel von dem immerhin sehr gedankenreichen Herbartsschüler Theodor Vogt oder dessen Nachfolger Rein, dem Jenaer Pädagogen, stammen, denn sie scheinen mir zu entspringen einer tieferen Empfindung desjenigen, was in der Gegenwart unserem Erziehungs- und Unterrichtswesen mangelt. Vogt und Rein, sie haben ahnend bemerkt, aber nicht deutlich gesagt: Man möchte so gerne erkennen, um richtig unterrichten und erziehen zu können, wie sich das Kind eigentlich entwickelt in den ersten Jahren, vom Säugling bis zu der Zeit, wo es gegen das siebente Jahr in die Schule kommt; wie es sich entwickelt dann vornehmlich in der Volksschulzeit vom sechsten oder siebenten Jahr bis zu der Zeit, die so mächtig eingreift in alle Entwicklung des werdenden

#SE298-027

Menschen, bis zu der Zeit im vierzehnten und fünfzehnten Jahr. Da fragt sich der einsichtige Pädagogiklehrer: Können wir auch verstehen, was da für Kräfte spielen in der Menschennatur, die fast mit jedem Monat, jedenfalls aber mit jedem Jahr uns ein anderes geistig-seelisches-leibliches Antlitz zuwendet? Solange wir keine wirkliche Geschichtswissenschaft haben - so sagen diese Pädagogen -, solange können wir auch nicht wissen, wie der einzelne Mensch sich entwickelt. Denn der einzelne Mensch stellt in sich konzentriert dasjenige dar, was die ganze Menschheit im Laufe ihres geschichtlichen Werdens darstellt.

Solche Leute, wie die genannten, fühlen, daß im Grunde genommen die gegenwärtige Wissenschaft versagt, wenn sie etwas sagen soll über jene großen Gesetze, die durch die Geschichte walten, und wenn man ergreifen sollte im gegenwärtigen Zeitpunkt dasjenige, was für uns herausquillt aus diesen großen, umfassenden geschichtlichen Gesetzen der Menschheitsentwicklung. Würde man den einzelnen Menschen verstehen wollen aus der Beschaffenheit der Nahrungsmittel, die er aufnimmt vom ersten Atemzuge an bis zum Tode hin, so würde man etwas höchst Törichtes anstreben; aber in der Geschichte, in dem Begreifen der ganzen Menschheitsentwicklung hält man es heute im Grunde so. Beim Menschen muß man wissen, wie zum Beispiel eingreift in die Entwicklung solch ein physiologischer Vorgang, wie es der Zahnwechsel ist. Man muß wissen, was da alles leiblich an Geheimnisvollem vorgeht aus einer ganz neuen Physiologie, welche die gegenwärtige Wissenschaft noch nicht hat. Man muß aber auch wissen, was seelisch diesen Umschwung begleitet. Man muß die Metamorphosen der Menschennatur kennen. Da, beim einzelnen Menschen, wird man wenigstens nicht leugnen, wenn man auch ohnmächtig ist, es zu erkennen: daß der Mensch aus seinem innersten Wesen heraus Metamorphosen, Umschwünge erlebt. Im geschichtlichen Werden der ganzen Menschheit gibt man so etwas nicht zu. Dieselben Methoden werden angewendet für das Altertum, für das Mittelalter, für die neuere Zeit. Darauf läßt man sich nicht ein, daß große Sprünge in der geschichtlichen Entwicklung der Menschheit vor sich gehen. Indem wir zurückblicken in das geschichtliche Werden, finden wir einen letzten Sprung im 15. Jahrhundert. Alles, was in der neueren Zeit Empfinden, Vorstellen,

#SE298-028

Wollen der Menschheit geworden ist so, wie wir es jetzt kennen, hat erst seinen intimen Charakter angenommen in der zivilisierten Menschheit seit dem 15. Jahrhundert. Und diese zivilisierte Menschheit unterscheidet sich von der des 10. oder 8. Jahrhunderts etwa so, wie sich das Kind als zwölfjähriges unterscheidet von dem Kinde, das noch nicht das siebente Jahr erreicht hat. Und dasjenige, was als ein Umschwung sich vollzogen hat im 15. Jahrhundert: aus dem Innersten des Menschheitswesens ging es hervor, wie hervorgeht aus der innersten Menschennatur die gesetzmäßige Entwicklung des Zahnwechsels. Und alles das, in dem wir heute leben im 20. Jahrhundert - jenes Streben nach Individualität, das Streben nach sozialer Gestaltung, das Streben nach Ausgestaltung der Persönlichkeit -, es ist nur eine Folge desjenigen, was die inneren Kräfte der Geschichte heraufgetragen haben seit dem angedeuteten Zeitpunkt.

Wir können nur verstehen, wie der Mensch sich hineinstellen will in die Gegenwart, wenn wir verstehen den Gang, den die Menschheitsentwicklung in der gekennzeichneten Art genommen hat. Solche Leute wie Vogt und Rein, die über Pädagogik viel nachgedacht haben, die sich auch praktisch mit den Dingen beschäftigt haben, kennen die Ohnmacht der gegenwärtigen Erziehungskunst aus der Ohnmacht der gegenwärtigen geschichtlichen Einsicht heraus. Sowenig man mit jener Naturwissenschaft, der das Herz zur Pumpe wird, den Menschen erziehen kann, sowenig kann man sich als Lehrer hineinstellen in das Erziehungsleben mit einer geschichtlichen Erkenntnis, die nicht aus dem lebendigen Geiste der Menschheit herausschöpft und solche Metamorphosen durchschaut, wie sie sich zugetragen haben vom Mittelalter in die neuere Zeit hinein. Wir stehen noch immer in Auswirkung des da Begonnenen drinnen.

Der Lehrer muß - man mag spotten über Prophetismus in unserer Zeit, trotzdem muß man sagen: der Lehrer muß in einer gewissen Weise ein Prophet sein. Hat er es doch zu tun mit dem, was leben soll in der zukünftigen Generation, nicht in der Gegenwart.

Durchschaut man solche Dinge vom Gesichtspunkte wahren, wirklichen geschichtlichen Geschehens aus, dann, meine sehr verehrten Anwesenden, nehmen sie sich allerdings etwas anders aus als oftmals für den

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

#SE298-029

gegenwärtigen menschlichen Beobachter. Dieser faßt in vieler Beziehung dasjenige, was Leben werden sollte in der Erziehungswissenschaft und in der Erziehungskunst, in sehr äußerlicher Weise. Man diskutiert heute über die Frage: Soll man den Menschen mehr erziehen im Sinne dessen, was die Menschennatur selbst fordert, also mehr eine Menschheitserziehung, eine humanistische Erziehung pflegen; oder soll man dem Menschen mehr eine Erziehung angedeihen lassen, die ihn für den künftigen Beruf, für das Staatsgefüge vorbereitet und dergleichen? - Für den, der die Dinge in ihrer Tiefe durchschauen will, sind solche Diskussionen an der Oberfläche verlaufende Wortdialektik. Warum? Wer die werdende Generation durchschaut, der bekommt ein deutliches Gefühl davon: Die Menschen sind mit dem, was sie arbeiten, mit dem, was sie denken und empfinden, mit dem auch, was sie für die Zukunft anstreben als Erwachsene, aus dem Schoße der Geschichte aufgestiegen. Und das, was heute Berufe sind, was heute Staatsgefüge ist, wohin sich heute die Menschen stellen können: das ist ja aus diesen Menschen selbst entsprungen! Das hängt ja nicht als eine Äußerlichkeit diesen Menschen an! Man kann gar nicht fragen: Soll man den Menschen mehr für das Menschenwesen erziehen oder mehr für den äußeren Beruf? Denn richtig angesehen, ist schließlich doch beides ein und dasselbe!

Können wir heute ein lebendiges Verständnis entwickeln von dem, was draußen die Berufe, die Menschen sind, dann entwickeln wir auch das Verständnis für dasjenige, was die vorhergehenden Generationen, die heute noch leben und Berufe haben, aus dem Mutterschoße der Menschheit heraufgetragen haben bis in die Gegenwart herein.

Mit der Trennung von Erziehung zum Menschen und zum Beruf reichen wir nicht aus, wenn wir als Lehrer, als Erzieher wirken sollen. Da muß in uns etwas leben, was äußerlich nicht sichtbar ist, nicht in einem Beruf, nicht in einem Staatsgefüge, nirgends im Äußeren. Da muß in uns dasjenige leben, was erst die nachfolgenden Generationen auf den äußeren Plan des Lebens bringen werden. Da muß in uns ein prophetisch wirkendes Zusammengewachsensein leben mit der kommenden Entwicklung der Menschheit. Mit diesem Zusammengewachsensein steht und fällt das erzieherisch-künstlerische Fühlen und Denken und Wollen einer Lehrerwelt. Daß fließen kann in die Lehrerwelt dasjenige, was man

#SE298-030

wissen kann über den werdenden Menschen, wie ein seelisch-geistiges Lebensblut, das, ohne erst Wissen zu sein, Kunst wird, dahin muß eine lebendige Pädagogik und Didaktik der Gegenwart streben. Und von dieser lebendigen Didaktik kann allein dasjenige ausgehen, was in das kindliche Herz, in das kindliche Gemüt, in den kindlichen Intellekt eingehen soll.

Ich kann heute unsere Erziehungsgrundsätze nicht im einzelnen ausführen. Ich wollte nur zeigen, wie sich hineinstellen soll in ein lebendiges, geistiges Auffassen des ganzen Welt- und Menschheitswesens dasjenige, was Erziehungs- und Unterrichtskunst der Gegenwart und Zukunft sein soll.

Wir reden heute viel davon, daß eine sozial gestaltete Zukunft der Menschheit herankommen soll. Warum wird alles so schwer, was wir in der Richtung unternehmen wollen, um eine solche Zukunft herbeizuführen? - Ja, das wird so schwer, weil dem sozialen Streben gerade in unserer Zeit die antisozialsten Triebe und Instinkte in der Menschheitsentwicklung entgegenstehen.

Wenn wir in patriarchalische Zeiten zurückblicken, in Zeiten, in denen die Menschheit instinktiver gelebt hat als in unserem Zivilisationszeitalter, so mag man auf viele Veranlassungen kommen, stolz sein zu können auf die Errungenschaften der Gegenwart: sozialere Triebe aber haben ältere Zeiten gehabt. Antisoziale Triebe beherrschen uns. Antisoziale Triebe müssen aber vor allen Dingen ausgegilt werden in der Erziehungs- und Unterrichtskunst. Wer genauer beobachten kann, der sieht, wie auch allmählich das Erziehungs- und Unterrichtswesen eingemündet ist in antisoziales Wesen. Nur diejenige Erziehungs- und Unterrichtskunst aber kann fruchtbar sein, durch die der Lehrer von dem Momente an, wo er das Schulzimmer betritt, auf das Kind wirkt wie aus einem einheitlichen Empfinden heraus. Eins muß sein Kindesseele und Lehrerseele durch ein unterbewußtes geheimnisvolles Band, das vom Lehrergeist übergeht in den Kindergeist. Das gibt der Schule ihr soziales Gepräge. Dazu muß der Lehrer fähig sein, in das Kind sich wirklich hineinzuversetzen. Was tun wir heute oftmals? Ja, wir bemühen uns, unser Denken in solche Formen zu bringen, daß wir dem Kinde etwas erklären können. Wir sagen vielleicht dem Kinde: Sieh einmal, hier hast

#SE298-031

du eine Puppe, aus der wird ein Schmetterling herauskommen. Man zeigt ihm vielleicht den Schmetterling und die Puppe, vielleicht auch, wie das eine sich aus dem anderen entwickelt. Dann sagt man ihm weiter vielleicht: Deine unsterbliche Seele ruht in deinem Leibe wie der Schmetterling in der Puppe. Und so wie der Schmetterling die Puppe verläßt, so wird deine unsterbliche Seele einmal den Leib verlassen, wenn du durch des Todes Pforte gehst. - Man hat sich ein Naturbild ausgedacht, um etwas an diesem Bilde dem Kinde klarzumachen; aber man ist sich bewußt, daß man nur einen Vergleich gebraucht hat, daß man die ganze Sache ja auf eine andere Art weiß. Man hat sich angestrengt, für das Kind etwas zurechtzurichten. Aber es gibt ein geheimnisvolles Gesetz, wonach man, wenn man so die Dinge zurechtrichtet, nichts richtig im Unterricht erreichen kann. Denn man kann wirklich nur das auf das Kind übertragen, woran man selbst glaubt aus tiefster Seele heraus. Erst wenn man sich dazu durchgerungen hat, zu empfinden, daß in dem Bilde von Puppe und Schmetterling nicht ein äußerlich zusammengeschusterter Vergleich gegeben ist, sondern ein solcher, den uns die göttlich-geistige Natur selber hinstellt, in dem Augenblick, wo wir glauben können an die Wahrheit des Bildes, wie das Kind daran glauben soll, in dem Augenblick erst gelingt es uns, lebendigen Geist auf das Kind zu übertragen. Wir müssen sprechen, wir müssen wirken können aus dem Geiste der Wahrheit heraus. Wir dürfen niemals aus dem heraus wirken, was heute in der Kulturentwicklung eine so große Rolle spielt:

aus dem Geiste der Phrase heraus. Das können wir nur, wenn wir verbunden sind, innerlichst verbunden sind mit allem Menschlichen; wenn wir aufgehen können, noch wenn wir die allerweißesten Haare schon erlangt haben, in dem, was der werdende Mensch seinem Wesen nach ist. Innerlich müssen wir verstehen können den werdenden Menschen. Können wir das heute noch? Nein, sonst würden wir uns nicht hineinsetzen in Laboratorien und experimentelle Psychologie treiben, um Regeln aufzustellen, wie der menschliche Verstand und das menschliche Gedächtnis arbeiten. Der Lehrer, der als Wesentliches das Durchgehen durch diese äußerlichen Methoden ansieht, um den Menschen kennenzulernen, der ertötet in sich die lebendige intuitive Beziehung, das lebendige intuitive Verhältnis zum Menschen. Ich weiß, nach welcher

#SE298-032

Richtung ihm Experimentalpädagogik und Experimentalpsychologie nützlich sind. Ich weiß aber, daß sie für das, wofür sie heute am nützlichsten gelten, nur Symptom sind, daß wir den unmittelbaren Seelenweg von Mensch zu Mensch verloren haben und ihn durch äußerliche Anschauung im Laboratorium wieder suchen. Wir sind dem Menschlichen fremd geworden im Inneren und suchen daher dieses Menschliche auf äußerem Wege. Wir müssen aber, wollen wir richtige Erzieher und Lehrer werden, innerlich dem Menschlichen wiederum vereinigt werden. Wir müssen den ganzen Menschen in uns entwickeln, dann wird dieser ganze Mensch verwandt sein mit dem, was wir erzieherisch-künstlerisch an dem Kinde heranzugestalten haben. Was wir als Pädagogen gewinnen aus einer Experimentierkunde und aus der Beobachtung heraus, die heute vielfach als die Grundlage der Erziehungswissenschaft gepflegt wird, das gleicht dem Streben, aus der Nahrungsmittellehre und ihrer Anwendung auf den Menschen erkennen zu wollen, wie man ißt und trinkt. Wir brauchen nicht ein Wissen, wie man ißt und trinkt, wir brauchen eine gesunde Geschmacksentwicklung, gesunde Organe, dann können wir richtig essen und trinken. Wir brauchen nicht eine Pädagogik, die auf Experimentalpsychologie gebaut ist, wir

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

brauchen als Erzieher eine Erweckung der lebendigen Menschennatur, die in sich das ganze Kind wieder erlebt, indem sie mit ihm in geistige Beziehung tritt.

So, meine sehr verehrten Anwesenden, möchten wir aus einem neuen Geiste heraus diese Waldorfschule gestalten. Und Sie werden bemerkt haben auch, was diese Schule nicht werden soll. Jedenfalls soll sie nicht eine Weltanschauungsschule werden. Derjenige, der da sagen wird: die anthroposophisch orientierte Geisteswissenschaft gründe die Waldorfschule und wolle nun ihre Weltanschauung hineinbringen in diese Schule

- ich sage das jetzt am Eröffnungstage -, der wird nicht die Wahrheit sprechen. Uns liegt gar nichts daran, unsere «Dogmen», unsere Prinzipien, den Inhalt unserer Weltanschauung dem werdenden Menschen beizubringen. Wir streben nicht danach, eine dogmatische Erziehung zu bewirken. Wir streben danach, daß dasjenige, was wir haben gewinnen können durch die Geisteswissenschaft, lebendige Erziehungstat werde. Wir streben an, in unserer Methodik, in unserer Didaktik dasjenige zu

#SE298-033

haben, was aus der lebendigen Geisteswissenschaft als seelische Menschenbehandlung hervorgehen kann. Aus der toten Wissenschaft kann nur Wissen kommen, aus der lebendigen Geisteswissenschaft wird Methodik, wird Didaktik, wird Handgriffliches im geistig-seelischen Sinne hervorgehen. Daß wir lehren, daß wir erziehen können, das streben wir an. In bezug auf all das sind wir uns gründlich jener Verantwortlichkeit bewußt, von der unser lieber Freund, Herr Molt, vorhin gesprochen hat. Aber ehrlich werden wir einhalten, was wir gelobt haben: daß die verschiedenen religiösen Bekenntnisgesellschaften, die von sich aus den Religionsunterricht erteilen sollen, ihre Weltanschauungsprinzipien in unsere Schule hineinbringen können. Wir wollen nur abwarten, ob, ebensowenig wie wir stören werden im geringsten dasjenige, was so als Weltanschauung hereingetragen werden soll in unsere Schule, ob ebensowenig dasjenige gestört wird, was wir, in bescheidenster Weise vorläufig nur, als eine Kunst hineinbringen wollen. Denn wir wissen: Früher wird die Menschheit verstehen müssen, daß aus einer geistigen Weltanschauung heraus Erziehungskunst im pädagogischen, methodischen, didaktischen Sinne entstehen kann, bevor sie eine richtige Einsicht in Weltanschauungsfragen und ihre gegenseitigen Beziehungen haben wird. Also eine Weltanschauungsschule werden wir nicht begründen. Eine erziehungs-künstlerische Schule werden wir uns bemühen mit der Waldorfschule zu schaffen.

Ihnen, die Sie die Eltern sind der Kinder, die als erste in diese Schule hineingeschickt werden, Ihnen darf es gesagt werden, daß Sie nicht nur Pioniere sind für eine menschliche persönliche Absicht, sondern für eine Kulturforderung unserer Zeit, und daß Sie das, was jetzt geschehen soll mit Bezug auf die Waldorfschule, nur richtig auffassen werden, wenn Sie sich als solche Pioniere fühlen.

Zu den Kindern kann ich heute noch nicht in einer solchen verständlichen Sprache sprechen wie zu den Eltern, aber geloben wollen wir diesen Kindern, daß dasjenige, was wir den Eltern in Worten mitteilen, zu ihnen durch Taten dringe, die sie wirklich hineinstellen werden ins Leben so, daß sie genügen können den schweren Forderungen der künftigen Generationen. Schwer werden diese Forderungen sein, und was wir heute, insbesondere in Mitteleuropa, als eine große Not empfinden

#SE298-034

- es ist erst der Anfang von dem, was als die noch größere Not empfunden werden wird. Aber hervorgehen kann aus dieser großen Not, wie aus Leid und Schmerzen immer auch ein Größtes der Menschen hervorgegangen ist, auch das, was wirkliche, auf Wirklichkeit gebaute menschliche Erziehungs- und Unterrichtskunst ist. Indem wir die Grundlage und den Quell für das Erziehungswesen in dem ganzen Menschenwesen suchen und durch das ganze Menschenwesen auszubilden versuchen werden, möchten wir hineinstellen die erzieherische soziale Frage in die gesamte soziale Frage unserer Zeit.

Einheitsschule - so sagt unsere Zeit! An keine andere als eine Einheitsschule wird herantreten diejenige Erziehungs- und Unterrichtskunst, die, so wie es angedeutet wurde, aus dem ganzen Menschenwesen heraus ihr Können schöpfen will. Soll die Menschheit künftig sozial gerecht leben können, dann wird sie zunächst sozial richtig ihre Kinder erziehen müssen. Daß das der Fall sein könne, dazu möchten wir ein Kleines beitragen durch die Waldorfschule.

Möge das, was wir vielleicht nur teilweise erreichen werden, wenn wir auch das beste Wollen haben, seine Kraft nicht schon in unserem schwachen Versuch erschöpfen. Möge es Nachfolge finden. Denn wir hegen die Überzeugung: der schwache Versuch kann vielleicht durch Gegnerschaft und Unverstand scheitern; dasjenige aber, was als Kern in dieser Bestrebung liegt, es muß Nachfolge finden. Denn wenn einzieht in das Bewußtsein der ganzen Menschheit, die tragen soll Lehrerschaft und zu erziehende Kinderschaft, eine echte soziale Erziehungs- und Unterrichtskunst, dann wird im ganzen sozialen Leben die Schule in der richtigen Weise drinnenstehen.

Möge ein Kleines zu diesem großen Ziele die Waldorfschule beitragen können.

ANSPRACHE BEI DER WEIHNACHTSFEIER

21. Dezember 1919

#TX

Meine lieben Kinder! Vor einigen Wochen, als wir zum erstenmal alle in diese Schule gingen, da besuchte ich euch öfter. Dann kamen ein paar Wochen, da mußte ich ziemlich weit weg von hier sein. Aber jedesmal, wenn ich morgens aufgestanden war und zu meiner Arbeit ging, da mußte ich denken: Was werden jetzt meine lieben Waldorfkinder und ihre lieben Lehrer machen? Und oft am Tage, da kam mir dieser Gedanke. Und jetzt zur lieben Weihnachtsfeierzeit, da durfte ich euch wiederum besuchen. Da kam ich in alle Klassen hinein, und viele von euch, meine lieben Kinder, fragte ich: Habt ihr eure lieben Lehrer auch lieb? [Ja! - rufen die Kinder.] Und seht ihr, so Ja habt ihr mir herzlich geantwortet. Und da sagte ich euch: Das ist mir ein ganz besonders liebes Weihnachtsgeschenk!

Das ist mir auch ein liebes Weihnachtsgeschenk. Denn seht ihr, ich muß denken, meine lieben Kinder, wie ihr, seit unser lieber Herr Molt uns diese Waldorfschule geschenkt hat, den Tag verbringt. Nachdem ihr geruht habt von dem Abend bis zum Morgen in dem göttlichen Geist, der eure Seele behütet von da, wo ihr eingeschlafen seid, bis da, wo ihr aufgewacht seid, und wenn ihr dann euch gewaschen, angezogen, ordentlich, recht ordentlich gemacht habt, dann geht ihr hier herauf nach diesem schönen Schulhaus. Aber ich glaube, viele von euch, vielleicht alle, freuen sich auf dasjenige, was sie hier in diesem schönen Schulhaus alles haben werden. [Ja! - rufen die Kinder.]

Und, meine lieben Kinder, ihr könnt euch auch freuen. Seht ihr, wie ich oftmals, als ich von euch weg war, an euch hier dachte, und wie ich fragte in Gedanken: Was machen die lieben Waldorfkinder? - da sagte ich mir auch: Diesen lieben Waldorfkindern wird es gut gehen, denn die haben liebe, tüchtige Lehrer, und die lieben, tüchtigen Lehrer, die kommen ihnen entgegen mit rechter Liebe und streben mit großem Fleiß an, daß etwas ganz Tüchtiges aus diesen Kindern werde! - Und da mußte ich denken, wie ihr euch freut, wenn ihr hier heraufgeht, an der Liebe,

#SE298-036

die euch eure Lehrer entgegenbringen. Diese Lehrer, die müssen viel arbeiten und viel sich anstrengen, damit sie euch all das Gute und Schöne lehren können, das euch zu tüchtigen Menschen macht.

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Und sehet ihr, meine lieben Kinder, besonders gefreut hat es mich, als in die einzelnen Klassen, während ich darinnen war, immer ein paar Kinder hereinkamen: Knecht Ruprecht oder so etwas wie Engelchen stellten sie dar, und sie sangen und sprachen von dem heiligen Christus, von dem Jesuskind. Und das ist schön, das ist groß, daß ihr mit solcher Liebe habt sprechen können von dem Christus und mit solcher Liebe habt zuhören können.

Denn wißt ihr, woher eure Lehrer diese ganze Tüchtigkeit und Kraft haben, daß sie euch einmal zu tüchtigen Menschen im Leben machen können? Die haben sie von dem Christus, an den wir zu Weihnachten denken, wie er in die Welt zur Beglückung aller Menschen hereingekommen ist, und von dem euch heute so schön dargestellt worden ist.

Seht ihr, meine lieben Kinder, es gibt auf der Erde noch andere Wesen als der Mensch ist, zum Beispiel die Tiere, die um ihn herum sind, und man könnte oftmals denken, daß man diese Tiere beneiden soll. Ihr könnt hinaufschauen und könnt sehen, wie die Vöglein fliegen, viel-leicht könntet ihr dann sagen: Ja, könnten wir doch auch fliegen, dann würden wir uns in die Lüfte erheben können! - Wir Menschen können nicht so fliegen wie die Vögel, weil wir keine Flügel haben. Aber, meine lieben Kinder, wir können fliegen in das Geistige hinein, wir können fliegen mit zwei Flügeln: ein Flügel links, das ist der Fleiß, der andere Flügel rechts, das ist die Aufmerksamkeit. Diese Flügel kann man nicht sehen, aber diese zwei Flügel - der Fleiß und die Aufmerksamkeit -, die machen, daß wir ins Leben hineinfliegen können und wirklich für das Leben tüchtige Menschen werden. Wenn wir fleißige Kinder sind, wenn wir aufmerksam sind, dann kommt, wenn wir so tüchtige Lehrer haben, wie ihr sie habt, dann kommt das an uns heran, was uns für das Leben geeignet macht; dann können wir hineinfliegen mit Fleiß und Aufmerksamkeit in das Leben, in das uns die Liebe der Lehrer trägt.

Seht ihr, ihr könntet manchmal denken: Ach, es gibt andere Freuden als das Lernen! - O nein, es gibt keine größere Freude als das Lernen!

#SE298-037

Denn seht ihr, wenn ihr euch freut an dem, was euch unaufmerksam und unfleißig sein läßt, dann ist die Freude gleich vorbei. Ihr freut euch, und gleich ist die Freude vorbei. Aber wenn ihr euch freut an dem, was ihr lernen könnt, wenn ihr euch freut, wenn ihr fliegt mit dem Fleiß und der Aufmerksamkeit, dann, meine lieben Kinder, dann bleibt etwas in eurer Seele - ihr werdet später wissen, was die Seele ist -, dann bleibt etwas in eurer Seele, und wir können uns immer wieder und wiederum freuen. Haben wir etwas Tüchtiges gelernt, dann kommt es immer wieder und wiederum, und wir freuen uns immer aufs neue, und wir haben eine Freude, die nicht aufhört. Andere Freuden, die nur durch Unaufmerksamkeit und durch Trägheit kommen, hören auf.

Seht ihr, weil viele von euch - und ich möchte glauben alle -, weil ihr fleißig und aufmerksam sein wollt auf dasjenige, was euch eure lieben Lehrer bringen, deshalb habe ich mich, als ich euch wiederum gesehen habe, so gefreut, daß aus euren lieben Augen mir entgegenstrahlte die Liebe zu euren Lehrern. Und damit ihr es ja nicht vergeßt, möchte ich euch auch jetzt wiederum fragen: Habt ihr nicht alle eure Lehrer herzlich lieb? [Doch! - rufen die Kinder.] Seht ihr, das sollt ihr immer sagen. Immer sollt ihr so fühlen und empfinden, denn dann hat auch der Geist, an dessen Erdenleben und dessen Geburt wir uns erinnern zur heiligen Weihnachtszeit, dann hat der Geist, der Christus-Geist, an euch seine Freude.

Nun, meine lieben Kinder, wenn ihr den ganzen Tag hier oben die Liebe eurer Lehrer empfunden habt, dann könnt ihr wiederum nach Hause gehen, könnt euren lieben Eltern erzählen von demjenigen, was ihr gelernt habt, und eure lieben Eltern können eine Freude daran haben und können sich sagen: Unsere Kinder, die werden einmal im Leben tüchtige Menschen sein!

Schreibt euch das recht in eure Seelen, denn jetzt ist dazu eine gute Zeit. Wenn wir des großen Festes gedenken, durch das wir uns erinnern, daß Christus in unsere Welt hereingezogen ist zum Trost und zur Beglückung aller Menschen, die ihr Herz und ihre Seele zu ihm hinwenden, dann dürfen wir uns auch dasjenige in die Seele schreiben, was Vorsatz ist, ein guter Mensch zu werden. Was ihr euch heute in die Seele schreibt, was ihr euch heute richtig vornimmt, das wird euch dadurch,

#SE298-038

daß euch Christi Kraft beisteht, im Leben werden. Und wenn ich wiederkommen und sehen werde, daß ihr in den Fortschritten es noch weiter gebracht habt, wenn ich wiederkomme und sehe, daß ihr mir wiederum zeigen könnt, daß ihr die Liebe zu euren Lehrern in euer Herz aufgenommen und noch behalten habt, dann werde ich wiederum an euch allen meine innigste Freude haben. Daß diese Liebe in euch immer mehr und mehr erwachse, daß ihr immer mehr und mehr entfalten könnt den linken Flügel der menschlichen Seele: Fleiß; den rechten Flügel:

Aufmerksamkeit, das wünsche ich euch heute als einen herzlichen Weihnachtsgruß.

Und jetzt, nachdem ich zu den Kindern gesprochen habe, noch ein paar Worte zu denen, welche die Kinder hierher begleitet haben! Was ich eben zu den Kindern gesagt habe, ist aus der tiefsten Befriedigung meines Herzens geflossen, weil ich wirklich etwas als schönsten Weihnachtsgruß empfangen habe. Was mir entgegenwehte aus dieser Schule, das war, was ich nennen möchte den guten Geist dieser Schule. Ein wirklich guter Geist war es, der hier Lehrer und Kinder vereint, ein guter, ein einheitlicher Geist.

Sehen Sie, Weihnachtsstimmung ruhte in diesen Tagen über dem ganzen ersten Unterricht, und diese Weihnachtsstimmung, ich möchte sagen, dieses Hereinsprechen der Christus-Offenbarung, das man auf allen Gängen und namentlich in den Schulzimmern so tief befriedigend vernahm, das war nicht etwas wie eine Beigabe zu dem übrigen Unterricht, das war so, daß man empfinden konnte: Unsere Lehrerschaft hat es dazu gebracht, alles, was hier an die Seelen, an die Herzen, an den Verstand der Kinder herangebracht wird, zu durchwärmen, zu durchleuchten von wirklichem, echtem Christus-Geist. Wenn auch dem Gottesgeiste gemäß nicht nach jedem Worte hier ausgesprochen wird der Christusname - denn: «Du sollst den Namen deines Gottes nicht eitel aussprechen!» - so ist es doch so, daß dieser Christus-Geist bei uns in allen einzelnen Lehrfächern, in aller einzelnen Lehrtätigkeit steckt. Das ist es, was man insbesondere in dieser Zeit empfinden konnte, was Sie vielleicht auch heute empfunden haben aus dem, was Ihnen als Weihnachtsfeier entgegenkam.

Und den Kindern, die Sie hierher gesandt haben, an deren Fortschritt

#SE298-039

Sie hoffentlich auch Freude haben, diesen Kindern möchte ich noch zum Schlusse als Ergänzung meines Weihnachtsgrußes zurufen:

Kinder, wenn ihr hereintretet in diese Räume und eure Kameraden und Kameradinnen findet, dann denkt daran, daß ihr einander euch herzlich lieben sollt, jeder und jede den anderen. Liebe soll walten unter euch, dann werdet ihr hier unter der Sorgfalt eurer Lehrer gedeihen, und eure Eltern zu Hause werden ohne Sorge und auch mit Liebesgefühlen daran denken, wie ihr hier eure Zeit zubringt.

Denn das dürfen wir heute sagen, meine lieben Anwesenden, und das soll jederzeit als der Geist dieser Schule hinaustönen zu Euch, die Ihr die Kinder hereingeschickt habt, das soll Euch aus jedem Wort und Blick, den Euch die Kinder nach Hause bringen, heraustönen: ein Nachklang dessen, was in alles menschliche Wandeln auf Erden einziehen soll, seitdem sich zugetragen hat das Mysterium von Golgatha, das eindringen soll in alle menschliche Arbeit, in alles menschliche Wirken, insbesondere in jenes Wirken, bei dem der Geist seine Arbeit zu tun hat. Es soll durchweben wie ein wärmender Lufthauch, wie ein leuchtender Sonnenstrahl alles, was, sich selbst verstehend, Menschen tun, das Wort, das uns heute in der Seele klingt:

Offenbarung des Göttlichen aus den himmlischen Höhen,

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

und Friede den Menschen auf Erden, die eines guten Willens sind!

Daß wir diesen guten Willen in den Kindern der Waldorfschule erziehen, das ist unser großes Ideal. Daß wir das Walten des Geistes der Welt finden in unserer Arbeit, in unserem Wirken, das soll unsere Sorge sein. Das Weihnachtswort: «Offenbarung des Gottesgeistes aus den himmlischen Höhen, und Friede den Menschen auf Erden, die eines guten Willens sind», es träufle hinein auch in alle Arbeit der Waldorfschule! Es durchwalte ihre energische Arbeitskraft sittliche Liebe, und alle Arbeit befeuernd und alle Arbeit tragender Friede! Das, meine lieben Anwesenden, sei mein heutiger Weihnachtsgruß!

ANSPRACHE BEI EINER MONATSFEIER

10. Juni 1920

#TX

Meine lieben Kinder! Als ich das letzte Mal hiersein durfte, da erzählte ich euch, wie froh ich bin, wenn unser lieber Freund, Herr Molt, nach Dornach kommt, wo die Schule für die Großen, die Erwachsenen gebaut wird, und mich abholt, um wiederum ein bißchen unter euch zu sein, wiederum zu sehen, was ihr hier macht.

Und warum freue ich mich so sehr, wenn Herr Molt kommt; um mich hierher zu holen? Aus dem Grunde freue ich mich so sehr, weil ich dann immer zunächst denken muß: Jetzt komme ich wiederum in die Schule, welche begründet worden ist für unsere lieben Kinder, die ihr hier seid, aus der Sehnsucht heraus, aus euch tüchtige Menschen für das Leben zu machen.

Ich habe noch nicht viel sehen können, weil ich erst kurze Zeit da bin; nur die ganz kleinen Sputzen der ersten und die letzte Klasse. Aber ich habe eine große Freude gehabt. Ich habe gesehen, mit welcher Geduld und Liebe die Lehrerin der ersten Klasse die Kinder um ein Stück vorwärts gebracht hat, und ich habe gesehen, aus welchem schönen Geiste heraus in der achten Klasse dasjenige den Seelen unserer lieben jungen Freunde überliefert wird, was aus der menschlichen Geschichte heraus spricht, daß die Menschen auf der Erde in einem Fortschritt, in einer Entwicklung leben, daß der Geist diese Entwicklung treibt, daß in der Menschengeschichte dasjenige lebt, was uns die Sehnsucht gibt, auch hineinzuwirken in die Zukunft. Es war eine schöne Stunde, die ich mit den Schülern der achten Klasse verleben durfte. Ich freue mich auch so, alle die anderen zu sehen. Ich freue mich auch immer, wenn ich sehe, wie hier dasjenige, was unser Herr Molt pflanzen wollte, anfängt sich zu entwickeln.

Ihr seid hereingezogen, als der Herbst sich nahte. Da haben wir versucht, uns Gedanken zu machen, was wir hier erleben werden, wie wir pflegen wollen: Liebe zueinander, Liebe zu den Lehrern, Liebe zu dem Gott, der aus allem spricht. Jetzt habt ihr erlebt, während ihr euch

#SE298-041

hier freuen konntet an dem, was euch die Lehrer jeden Morgen entgegenbringen, was aus der Erde herauskommt, was der Frühling heraus-zieht. Ihr habt die Bäume grünen gesehen. Nun erinnern wir uns auch, was wir hören, wenn wir herausgehen in den Wald. Da hören wir die Singvögelein; da freuen wir uns.

Aber wir haben heute, und ich mit ganz besonderer Dankbarkeit, noch etwas anderes gehört, wie ihr selbst dasjenige, was in eurem Inneren ist, unter Anleitung eurer lieben Lehrer uns vorgebracht habt. Man kann die Vögel draußen im Walde singen hören; man kann aber auch dasjenige hören, was ihr uns hier vorgebracht habt. Da ist ein Unterschied.

Wir freuen uns, wenn wir die Vögelein hören. Aber wir sagen uns; Wenn wir das hören, was ihr uns vorgeführt habt, da ist etwas anderes darin. Da ist dasjenige darin, was wir Menschenseele nennen. Da sprechen eure Menschenseelen zu uns, da singen sie zu uns. Das ist dasjenige, was der Mensch aus dem macht, was draußen in der Natur zu ihm spricht. Die Vögelein, die hören wir im Walde; manches andere hört ihr, das wirkt aus der Menschenseele uns entgegen, wenn es von euch gesungen wird.

Aber es gibt noch anderes draußen in der Natur. Ihr seht, wie die Pflanzen wachsen, wie die Bäume grünen. Das alles wird hervorgerufen durch das Licht. Das Licht durchflutet das ganze Weltall. Das Licht und die Wärme sind es, die alles aus der Erde hervorrufen, was eure Augen erfreut und euer Herz entzückt. Was an eure Ohren tönt, herangebracht durch die Geduld und Ausdauer eurer lieben Lehrer, was als Licht durch die ganze Welt geht, was in eure Augen dringt, das tönt uns auch aus euch entgegen, nicht nur wenn ihr singt und tanzt, sondern wenn ihr alles dasjenige, was ihr euch errechnet, was ihr erlent von allem Menschlichen, wenn ihr das wiedergebt. In euren Seelen wird es Licht. Und denkt nur daran, was wären die Pflanzen, wenn die Sonne nicht da wäre. Sie könnten nicht herauskommen aus dem Boden. Sie blieben immer Wurzeln, die könnten keine Blüten entwickeln, und es wäre finster. So wäre es für euch, wenn ihr in der Welt herumgehen würdet, und ihr würdet nicht eine Schule finden, wo ihr etwas lernen könntet. So wäre es euch wie der Pflanze, die keine Sonne findet. Die Seele findet ihre Sonne bei den Menschen, bei denen sie etwas lernen kann.

#SE298-042

Deshalb freuen wir uns so, daß durch Herrn Molts Einsicht eine solche Schule gegründet worden ist, und deshalb freut man sich so, in einer solchen Schule sein zu können, der man seine Liebe zuwendet. Sucht das Licht der Seele, wie die Pflanzen das Licht der Sonne und die Wärme der Sonne suchen!

Ich möchte euch nicht immer dasselbe sagen, weil ich auch nicht immer dasselbe hören will, wenn ich komme, aber eines möchte ich immer wieder von euch hören, das müßt ihr beantworten, das ist dasjenige, wo ich am allerneugierigsten bin, wenn ich euch frage: Liebt ihr eure Lehrer, meine Kinder, noch immer? [Ja! - rufen die Kinder.] Das ist dasjenige, was ich von euch in der Mehrzahl hören möchte. Das ist dasjenige, was ihr in eure Seelen aufnehmen sollt: Die Liebe zu euren Lehrern wird euch hinaustragen ins Leben! - Immer wiederum, wenn ich herkomme, möchte ich erleben, daß ihr weiter fortgeschritten seid, aber ich möchte auch erleben, daß ihr wiederum zeigt, wie ihr die Liebe zu euren Lehrern bewahrt habt. Dessen könnt ihr versichert sein, wenn wir bei dem großen Bau, der für die Großen in Dornach errichtet wird, wo die großen Leute etwas lernen sollen, wenn wir da an die liebe Waldorfschule hier denken, dann denken wir mit Liebe und Fröhlichkeit, und viele Leute denken heute mit Liebe an die Waldorfschule: Wie tüchtig werden die Leute dadurch, daß sie als Kinder mit Liebe erfüllt sind zu ihren Lehrern!

Jetzt möchte ich euch noch etwas ausrichten: Frau Dr. Steiner läßt euch grüßen, sie kann heute nicht dasein.

Ein Geist soll immer hier walten, der Geist, den eure Lehrer hereintragen. Aus dem Geiste des Alls lernen eure Lehrer diesen Geist hereintragen. So ist es, daß sie in ihre ganze Seele aufnehmen, was Paulus gesagt hat. Der Christus-Geist durchwaltet unsere Schule; ob wir rechnen, ob wir lesen, ob wir schreiben, alles dasjenige, was wir treiben, ist so, daß wir es in der Gesinnung treiben, die der Christus erweckt hat:

«Ich bin bei euch alle Tage bis an das Ende der Welt.»

Dieser Geist soll walten; walten wird er durch dasjenige, was in Liebe, Geduld und Ausdauer eure Lehrer euch entgegenbringen. Walten soll er auch durch das, was in euren Seelen lebt!

#SE298-043

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Seid mit diesem Geist in der Klasse; denkt daran, wenn ihr die Klasse verläßt. Freut euch in der Seele, daß ihr wieder in die Waldorfschule kommt, wo euch die Sonne angezündet wird, die der Mensch für das Leben braucht!

Wenn einer unter euch nicht aufmerksam sein sollte, so soll sich ein anderer von euch finden, in Liebe zu ihm, und soll sagen: Du, es geht hinauf in Fleiß und Aufmerksamkeit auf den Berg des Lebens. Frisch auf, Kamerad! Du sollst immer auf den Berg des Lebens hinaufgehen! -So soll jeder dem Kameraden aufhelfen, der etwas wankt. Alle für jeden anderen, alle für einen; einer liebend für alle. Liebe soll sein unter euch, Liebe zu den Lehrern. Das wollen wir pflegen als etwas von dem guten Geist der Waldorfschule.

DIE SCHULGEWOHNHEITEN DER NIEDERGEHENDEN
ZEIT UND DIE SCHULPRAXIS DES KOMMENDEN TAGES
VORTRAG, GEHALTEN AM ELTERNABEND

11. Juni 1920

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Ich darf Sie herzlich willkommen heißen hier in diesem Raume, in dem wir uns ja zum zweiten Male versammeln, um Fühlung zu nehmen in wichtigen Fragen, die das Leben unserer Waldorfschule betreffen. Es freut uns ganz besonders, daß Sie so zahlreich erschienen sind. Als Thema des heutigen Vortrages habe ich gewählt: Die Schulgewohnheiten der niedergehenden Zeit und die Schulpraxis des kommenden Tages.

Meine sehr verehrten Anwesenden! Mir schien es, daß ein solches Thema um so mehr gewählt werden dürfte, als es für Sie alle, nachdem unsere Waldorfschule ins Leben trat, mehr als ein bloßes Denkproblem geworden ist. Was in einer solchen Fassung meiner heutigen Ausführungen wie einleitend dastehen soll, ist für Sie nicht bloß ein Denkproblem, sondern eine Frage, in der Sie ernstliche Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit der heutigen Zeit finden. Und Sie haben, nachdem Sie in dieser Auseinandersetzung zum Entschluß kamen, Ihre Kinder in die Waldorfschule zu schicken, bewiesen, daß Sie Vertrauen haben können zu dem, was in dieser Schule als Neues versucht werden will. Aus dem Empfinden dieses Vertrauens möchte ich versuchen, zu einer Art von Urteil dadurch zu kommen, daß ich alles dasjenige zu beleuchten unternehme, was als Zurückbleibendes, Absterbendes hinter uns liegt, und daß ich ins Auge zu fassen versuche, was uns jetzt schon aus der bisherigen Arbeit unserer Schule wie eine Ermutigung entgegentreten konnte.

Wenn wir diese Frage betrachten wollen, so wird es dienlich sein, einmal ins Auge zu fassen, was eigentlich jener Moment, den man den Augenblick des Schuleintrittes beim Kinde nennt, innerhalb der heutigen Verhältnisse bedeutet. Die Verhältnisse sind so geworden, daß man sagen dürfte, was heute im Elternhaus an Frische und Unmittelbarkeit

#SE298-045

freigemacht wird für die heranwachsenden Zöglinge, hat sich herausgerettet aus den Einschachtelungen und Abschränkungen, wie sie unser soziales Leben bezeichnen. Es ist gerade die Möglichkeit, in der Kinderstube, im Heim einmal sich rein menschlich ausleben zu können. Nicht viele Kinder unserer Gegenwart haben überhaupt noch die Möglichkeit, ihre Kräfte so spielen zu lassen, wie es dem tiefen Drange ihrer eigenen Willensnatur entsprechen würde. Und daß sie dies nimmer vermögen, das hat sich in der Zeit der letzten zwei Jahrhunderte herausgebildet.

Werden nun aus dieser Umgebung Kinder in die Schule hineingeschickt, da vollzieht sich etwas höchst Bedeutsames, sehr Folgenschweres in der heutigen Zeit. Soviel man auch noch vor der Kinderstube hat zurückhalten können von dem bezeichneten eingeschachtelten Leben, alles das lauert auf den herankommenden jungen Menschen, das wird von dem ersten Schultag an wirksam, das wird vom Augenblick des Schuleintrittes an aktuell. Es wird so wirksam, daß man ohne Übertreibung von einer bedeutsamen Krisis im Leben des Kindes sprechen kann.

Diese Krisis besteht darin, daß das Kind sich gegenübergestellt sieht einem fertigen System innerhalb der alten Schulgewohnheiten, die etwas haben, was an die Kinder herangebracht wird in Form eines ausgearbeiteten Lehrplanes; sie haben etwas, was feststeht als eine überlieferte umfassende Methode, und sie haben im Zusammenhang mit diesen Lehrzielen auch eine ganz bestimmte Art, besonders die Disziplin in der Schule auszuüben.

Und alles dieses ist so ausgestaltet worden, daß man leider nicht sagen kann, die eigentlich treibenden Kräfte der Gegenwart, namentlich die tieferen Strömungen des sozialen Werdens der unmittelbaren Vergangenheit und Gegenwart, wären in diese Gestaltungen ausgeflossen. Was den Lehrplan betrifft, war es bis vor wenigen Jahren im allgemeinen so, daß diejenige Aufstellung galt, die vor fünfzig Jahren gemacht worden war. Das trug dazu bei, die schlechten Folgen zu mindern, die vom Lehrplan ausgehen konnten. Das wird später gestreift werden.

Etwas derartig Fertiges lag vor, etwas, das so gemacht worden war, daß man nicht sagen konnte, die tätige Schulerfahrung ist da hineingeflossen, denn jene Menschen, die diese Feststellung von Amts wegen zu

#SE298-046

machen hatten, hatten vielleicht in der ersten Zeit ihrer Entwicklung eine gewisse Beziehung zur Schule gehabt. Sehr bald war diese Beziehung gelöst worden, nicht vielleicht vermöge ihrer hervorragenden Lehrerqualität, sondern vermöge der Tatsache, daß sie sehr geschickt sich erweisen konnten, sich ins ganze Verwaltungssystem des Schulwesens als Hoffnung erweckende angehende Beamte hineinzustellen. Diese Beamten verwalteten dasjenige, was man Aufstellung des Lehrplanes nennt, abgeschnitten von der eigentlichen Schulentwicklung, wenn man auch von einer solchen kaum eigentlich sprechen darf, wenn man nicht eher zu sprechen hätte von den hintangehaltenen Entwicklungskräften, die ein aufmerksamer Beobachter hätte sehen müssen.

Diesem Lehrplan sah sich das Kind vom ersten Tag an bereits gegenübergestellt: etwas Fremdes, Kaltes, was mit unerbittlicher Strenge alles zu bestimmen haben wird, was seelisch-geistiges Leben des Kindes bedeutet, von dem ersten Tage ab. Nicht nur das ganze Ziel des Lehrens war festgesetzt, sondern es war namentlich in den letzten Jahrzehnten bestimmt worden, von Klasse zu Klasse, von Woche zu Woche, an welcher Stelle der Unterricht zu stehen hat an dem und dem Datum.

Und es wurde die Erreichung des Zieles bis ins einzelste hinein vorgeschrieben durch das, was man die staatlich approbierte Methode nennen könnte. Diese Methode war von einer solchen Art, daß es dem einzelnen Lehrer nicht möglich gewesen wäre, in Freiheit von ihr abzusehen. Es wäre ihm nur kurze Zeit möglich geworden, dann hätte er sich in Konflikt befunden mit den Beamten, die das zu verwalten hatten.

Diese Methode, wie wirkt sie hinein? Diese Methode stammt aus Lebensvoraussetzungen der Menschheit, die im Grunde genommen längst überholt waren. Die Schule entwickelte sich im Mittelalter unter der Oberhoheit der Kirche. Dann übernahmen die Staaten alles das, was das Schulwesen der Kirche gewesen war. Es wurde die staatliche Schule ausgebaut, von der man sagen kann: je mehr ihre Grundlage im einzelnen bestimmt wurde, um so weniger konnte noch eine Entwicklungs-möglichkeit bleiben; je mehr man nach außen paradien konnte, namentlich mit dem, was moderne Volksschule war, um so größer wurde die gähnende Öde innerhalb des Schulwesens selbst. Diese Öde mußte so groß werden, weil die Methode aus der alten Kirchenschule,

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

#SE298-047

Lateinschule stammt, sei es, daß man sie in das moderne neuzeitliche Gymnasium direkt verpflanzte, sei es, daß man sonst mit ihr arbeitet. Es war die alte unterrichtliche, juristisch-lateinische Methode in den Schulen aller Gattungen. Wenn dagegen angegangen wurde, wenn Teilreformen versucht wurden, so mag das eine historische Bedeutung haben, umgestaltende Kräfte sind nicht entfesselt worden von den Teilreformen.

Wir haben nun die Lehrplanüberlieferung, wir haben die Methode. In welcher Weise wurde nun beides ans Kind herangetragen? War es so, daß auch andere Voraussetzungen als diejenigen der rein lehrmäßigen Art auf das kindliche Leben eine schicksalbeeinflussende Bedeutung haben? Wir haben überall die Schule, die sich auf Standesgliederung aufbaut. Über die Einheitsschule hat man viel gesprochen. Zur wirklichen Tat ist man nicht gekommen, bis wir die Waldorfschule gründeten. Dieses tat man aus der Erkenntnis, eine große soziale Mission übernehmen zu sollen.

Sowie das Kind am ersten Schultag in die Stunde kam, erlebte es nicht nur die Krisis, die wir als die seelisch-geistige bezeichnen, sondern es erlebte auch eine soziale Krisis. An diesem Tage, als das Kind zum erstenmal aus der Volksschule oder aus dem Gymnasium heimkam und seinem Spielgenossen begegnete, da mußte ihm zum Bewußtsein kommen, was man die Standesunterschiede nennt. Vom ersten Tage ab wurde ihm jenes Gift, das die Spaltung der einzelnen Gesellschaftsschichten gemacht hat, eingeträufelt. Eine solche Krise im Empfinden sozialer Art, im Empfinden des gesamten kindlichen Seelenlebens trat ans Kind heran am ersten Tag.

Wie muß sich ein derartiges ausleben? Das werden wir wissen können, so wie es uns die Geisteswissenschaft heute herausgearbeitet hat. Wir können sehen: das, was gestaltende Kraft wird im Unterricht vom siebenten Lebensjahre ab, kann deswegen gestaltend wirken, kann sich deswegen bestimmte Aufgaben stellen, weil im Kinde durch eine bereits vollzogene organische Entwicklung gewisse Kräfte frei geworden sind. Mit diesen Kräften kann man arbeiten. Man kann so arbeiten, daß sie das bewirken, was man die innere Ausbildung des Menschen nennt, daß sie sich ausprägen im Verlaufe der weiteren organischen Fortentwicklung.

#SE298-048

Das ist eine Grundanschauung, wie sie uns von der Geisteswissenschaft, deren Methode wir hineinzuarbeiten bemüht sind, geschenkt worden ist.

Stellt man dem gegenüber die Gewohnheit der alten Schule, so muß man sagen, die alte Schule hat keinerlei Beziehung zu jenen organisch freigewordenen Kräften gehabt, die in Betracht kommen während dieser Altersstufe, und hat gesündigt gegen die Anerkennung einer derartigen Anschauung, die hätte gefunden werden müssen aus der gesunden Unterrichtspraxis. Indem sie einerseits die freiwerdenden Kräfte nicht zur Gestaltung zu führen vermochte, begannen jene Kräfte zu wuchern, so daß sich Triebe entwickeln und nicht in den Strom der Entwicklung geführt werden, die vorgezeichnet ist. Andererseits nahmen sie diejenigen organischen Kräfte schon vom ersten Schultage ab in Anspruch, die sehr viel später erst frei werden sollten und frei werden wollten, wenn man die kindliche Natur versteht.

Dadurch wurde bewirkt, was Sie im Knochensystem beobachten können. Der innere Halt, das Skelett wurde geschwächt. Es wurden gewisse Möglichkeiten des Aufrechtstehens im Leben dem Kinde dadurch genommen, daß man vom allerersten Schultage an eine reine Kopfbildung ans Kind heranbringen wollte, daß man nur zu seinem Verstand sprach, gar nicht tiefer herandrängen wollte oder konnte.

Solche Tatsachen spiegeln sich oft in kleinen Symptomen. So war es interessant, in dem Buche von Haug den Satz zu finden, daß man den Unterricht der französischen Sprache, von der Sie wissen, daß wir sie von der allerersten Schulstufe ab unterrichten, nicht pflegen dürfe auf jener Stufe, weil die Sprache irrational sei.

Was offenbart sich in einem derartigen Merkmal? Ganz deutlich sehen wir hier, wie vor dem Kinde nicht der lebendige Mensch steht, sondern ein dickes Buch, das für uns alle Schicksalsbedeutung gehabt hat, das «Grammatik» heißt. Die Grammatik kann man auf dieser Stufe nicht an die Kinder heranbringen; das war identisch für die Menschen der alten Schulgewohnheiten mit der Unmöglichkeit, die lebendige Kraft der Sprache hineinspielen zu lassen in die kindliche Entwicklung. - So wie Sie in den Gymnasien das Buch stehen haben, so haben Sie in den Volksschulen anderes anstelle der lebendigen Persönlichkeit stehen, die eigentlich ans Kind die Inhalte des Lebens heranbringen muß. Von dem

#SE298-049

Buch ist man abgekommen, dafür finden Sie jetzt um so mehr Karten, Schemen, Tabellen. Alles das soll ans Kind herangebracht werden, damit es urteilen lerne.

Aber man wird zugestehen müssen, wenn man die kindliche Natur richtig kennt, daß die Unaufmerksamkeit des Kindes gerade gegenüber einer derartigen Unterrichtsart ihre feineren Gründe hat. Es strebt zurück von dem Buche, von der intellektualisierenden Anschauung, durch die Kraft der Weisheit, die das Kind vor Schädigung bewahren will. Es ist eine Selbsthilfe des Kindes, was als Unaufmerksamkeit eintritt. Das Kind entzieht sich den nivellierenden Einflüssen eines derartigen Unterrichts. Unterrichtet man von der ersten Stunde bis zur letzten in der geschilderten Art, dann wird der Versuch gemacht, durch Unaufmerksamkeit sich einem derartigen Unterricht zu entziehen.

Wie soll nun aber dieser Versuch gelingen innerhalb einer Schule, die auch eine Art Disziplin hatte! Nicht nur, daß in der eben angedeuteten Art und Weise der Lehrstoff herangebracht wurde; dem Kinde wurde auch zugemutet, daß es innerhalb eines Vormittages drei- bis viermal sich umstellen mußte in bezug auf den Lehrstoff, so daß es gestürzt wurde von der einen Stufe in die andere hinein. Wer deutlich die Entwicklung zu verfolgen wußte, der konnte erkennen, wie in der letzten Zeit das Streben vorhanden war, die Stunden noch weiter zu kürzen, auf 45 Minuten, kinematographisch den ganzen Unterrichtsstoff vorbeiziehen zu lassen. Die Gliederung übertrug sich noch auf die einzelnen Stunden. Und in welcher Art? Als Meisterwerk der modernen Didaktik, so stehen die Formalstufen da, von Ziller begründet, heute übernommen im ganzen Volksschulunterricht.

Lassen Sie sich klarmachen, was ein solcher Lehrer innerhalb einer einzigen Unterrichtsstunde von 45 Minuten zu leisten hat. Der Stoff soll an das Kind herangebracht werden in sechs Phasen: Erstens: Anknüpfung; zweitens: Vertiefung, und nach der Vertiefung kommt die Beseelung des Stoffes; dann weiter nach der Beseelung kommt die Stufe der Verfügbarkeit des Stoffes. Sie schließt wenig in sich. Dann kommt die Stufe der Stoffbemeisterung, Stoffverwertung innerhalb der Stunde selbst. Aber das wiederholt sich ja viermal noch am selben Vormittag innerhalb der verschiedenen Gebiete. - Sie werden mir zugestehen, wenn

#SE298-050

ich sagen muß, unsere Kinder können nach einer derartigen Methode, die die Kinder mißhandelt, nicht behandelt werden. - Wenn sich solche mißhandelten Kinder den Wirkungen des Unterrichts, des Lehrplanes, der verlangt, am Dienstag, den 11. Mai, muß in allen Klassen dies und dieses Ziel erreicht werden, entziehen wollten, was geschah da?

Dann trat die Disziplin in Kraft. Sie arbeitete von der allerersten Schulstunde mit Mitteln, die in tiefer Weise das ganze moralische Leben des Kindes verseuchen mußten. Das Kind, das gewohnt war, sich natürlicherweise zu äußern, sah sich auf Schritt und Tritt dem Lob oder Tadel gegenüber. Schematisierung trat ein. Die Kinder stellten sich von vorneherein auf die Möglichkeit ein, gefragt zu werden, so

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

daß sie nur in gewissen Fällen mit der Aufmerksamkeit beim Unterricht dabei waren. Wenn das Kind bis dahin gewohnt war, sich frei zu äußern, und es das in der Schule ebenso tun wollte, so erlebte es, daß es abgeschnitten wurde durch jene Rüge, die es immer erfuhr, wenn es in solcher Weise an den Lehrer herantreten wollte; es hatte Strafe zu gewärtigen, die die allergrößten Bedenken ins kindliche Seelenleben senken mußte. Die Kinder mußten dann besondere Schulaufgaben machen, anstatt daß ihnen von vorneherein die Anschauung wachgerufen worden wäre, es sei eine Freude, in der Schule arbeiten zu dürfen. So wurde die Schulaufgabe zur Strafe gestempelt. Das Kind bekam eine eigenartige Auffassung vom Unterricht solcher Art. Der ganze Unterricht hat etwas mit einem Strafsystem zu tun. Es äußert sich in jenen organischen Beeinträchtigungen, die das kindliche Wachstum hemmen, daß im Kinde verschiedenes zur Wucherung kam, was sonst sich gesund entfaltet hätte.

Ich möchte darauf hinweisen, daß eine ganz bestimmte Erscheinung der späteren Schulstufe damit zusammenhängt. Unsere Schüler stehen ironisch gegenüber dem gesamten Schulwesen, und das durchsetzt das ganze Verhalten des Schülers zu seinem Lehrer, zu seiner Schule. Sie wissen alle aus ihrer Schulzeit her, wie es Vergnügen bereitet hat, über die Lehrer zu urteilen. Dann die Erscheinung der Schülerelbstmorde; immer mehr treten diese drohenden Erscheinungen hervor, und immer ratloser sieht sich die Verwaltung gegenüber diesen Erscheinungen. Wirkliche Lebenskräfte, die sich betätigen wollen in einem naturgemäßen Unterricht, sind zurückgedämmt worden. Alles was so zurückgestaut

#SE298-051

wird, das bewirkt jene Nervosität, die wir eine Zeitkrankheit nennen, die sich auf dem Gebiete des Schulwesens offenbart.

Nun fragen wir uns, was wurde erreicht und bis zu einem bestimmten Abschluß gebracht, wenn man von der untersten Schulstufe bis zur letzten Stufe geht? Unsere Volksschüler verlassen die Schule mit dem fünfzehnten Jahr. Menschen, die viel mit Proletariern zu tun hatten und die häufig den arbeitenden Menschen ins Gesicht gesehen haben, werden die Erscheinung bemerken, daß etwas wie eine gewisse Herbheit sich ausprägt im Antlitz dieser Menschen. Es ist viel darüber gesprochen worden, wenig gedacht. Aber man hat nicht beobachtet, daß dies ja gar nicht anders sein könne, daß dies eine naturnotwendige Folge davon ist, daß mit dem vierzehnten Jahre im Menschen das Empfindungsleben frei wird, und von diesem Zeitpunkt ab war für die Mehrzahl unserer Volksgenossen die Bildung abgeschnitten. Wie kann es anders sein, wenn Empfindungsfähigkeiten nicht zu bildenden Kräften zu werden vermögen im Schicksal dieser Menschen?

Die anderen, die nun weiter fortgeführt wurden, die wurden erst recht hineingeführt in jene alte, lateinische Methode, von der ich eingangs sprach. Das Studium der klassischen Sprachen trat mehr in den Vordergrund, oder das Studium der Naturwissenschaften, die im Aufbau auch nur das Erbe des Römischen Reiches und Rechtes angetreten haben. Die Folge davon war, daß wenn aus der Volksschule notwendig in ihrer Entwicklung zurückgehaltene Menschen austraten, so traten von dem humanistischen Gymnasium Menschen heraus, die später die Vertreter des humanistischen Bildungsideals werden sollten. Es wurde dies als eine Errungenschaft dargestellt, daß man Sprachen treiben könne, die man um ihrer selbst willen treibe. Man bemerkte aber nicht, daß die Beschäftigung mit derartigen Sprachen zurückstrahlt auf den ganzen Menschen, daß die Menschen, die sich in vielen Stunden in die griechische Sprache versenkt hatten, unfähig wurden, die deutsche Sprache und die Sprache der Tatsachen zu verstehen. Jene Menschen, die von der Realschule ins Leben traten, die gaben ab die späteren Realpolitiker, die immer pochen auf Tatsachen, pochen auf Gesetze aller Art, die aber nicht sehen, wie die Wirklichkeit beeinflusst wird von ganz anderen Strömungen als denjenigen, die sie ihre Gesetze nennen.

#SE298-052

Alle diese drei Schulaustritte dürfen wir so ins Auge fassen, daß wir die verhängnisvolle Wirkung so arbeiten sehen, daß die Kräfte hintangehalten werden, die organbildend sein können und Bildung beeinflussend im tiefsten Sinne des Wortes, daß andererseits die Kräfte, die nicht einströmen konnten, wuchern mußten. Dort, wo ein Gefühlsleben nicht gepflegt wird, hat es die Neigung, zur Sentimentalität zu gelangen auf Schritt und Tritt.

Der Wille, was wurde aus dem? Entweder er wurde so gebrochen, daß wir jene Ruinen von Menschen haben, die heute auf verantwortungsvollen Posten stehen, oder auf der anderen Seite jene brutalen Gewaltmenschen, die in die Welt so hineintreten, daß sie alles unter ihren Füßen zusammenstampfen, eine Folge davon, daß der Wille gar nicht zu einer Pflege kommen konnte.

Diese Erscheinungen sind häufig zusammengefaßt worden. Kritik ist in Hülle und Fülle ausgeübt worden. - Als sich der Vorgang der Weltrevolution abspielte, da war die Meinung entstanden: Jetzt wird aus dem Brodem der kochenden neuen Kräfte etwas hineinfließen können, etwas wie eine neue Lebensströmung in das Schulwesen selbst; man wird dazu kommen, die Kritik aufzupeitschen zu einer gestaltenden Tat. - Seit jenen Tagen ist man nicht müde geworden, immer wieder das Wort «Einheitsschule» zu gebrauchen als einen Titel für die Bestrebungen, die meinten, sich mit der Zeit in Verbindung zu setzen. Aber wenn wir die Auslassungen der Gesetzgebung beobachten, so werden wir nicht umhin können zu sehen, was wie eine schwarze Gefahr uns gegenübertritt. Wir sehen, daß zwar jene Gliederung der Schule, wie sie althergebracht war, äußerlich verändert worden ist, daß aber, weil das, was man Schulkonzession nennt, viel ausgiebiger als sonst noch zur Geltung kommen möchte, die Gefahr als drohend bezeichnet werden muß. Wir sehen, daß die Volksschule zu einer Konfessionsschule, einer Parteischule und Schule von bestimmten wirtschaftlichen Gruppen werden kann, daß man noch weniger als früher bedacht ist, auf das allgemeine Menschliche Rücksicht zu nehmen, jetzt mit aller Eindringlichkeit des juristisch arbeitenden Beamtenapparates.

Sie werden finden, daß der Beamte innerhalb der neuen Zustände nicht seine Bedeutung verloren hat, daß er viel mehr wirken kann, daß er

#SE298-053

viel mehr zersetzen kann, als innerhalb des alten Systems. Beachten Sie, mit welcher Eifersucht gewacht wird, daß alle Verfügungen beachtet werden. Gegenüber diesem brutalen Willen wird man nicht umhin können zuzugeben, daß es nicht leicht möglich werden wird, jenes Bildungsideal durchzuführen. Wir werden gewärtig sein müssen, daß mehr als früher bestimmt werden wird, was als Unterricht ans Kind herangebracht werden soll, namentlich im Geschichtsunterricht.

Was wird die Folge weiter sein? Die Folge wird sein, daß der Beamtencharakter des Lehrers sich noch mehr ausprägen wird.

Alledem gegenüber steht unsere Welt von heute, die Not der Zeit, die noch nach ganz anderem verlangt als demjenigen, was man als einen schwachen Zukunftsschimmer ausgießen möchte über das Schulwesen und darüber hinaus. Warum können die Neuerungen nicht zu jenem Ziele führen? Wir kommen zu einem eigenartigen Gesetz: Wenn irgendwo etwas gedacht wird, und es sich nicht ausgießen vermag, weil es nicht durchdrungen ist von der ganzen Energie des Menschenwesens, so wirkt es so, daß dies nicht eine Verminderung des Negativen ist, sondern sich verbindet mit den negativen Zuständen. Es fließt unterirdisch da hinüber. So hat es Lichtwark ausgedrückt: Teilreformen bewirken nur eine Verstärkung der bereits bestehenden Tendenzen. - Alles andere ist zu erwarten als eine Neugestaltung. Wir können nur eine weitere Verstärkung der schon vorhandenen Bestrebungen erwarten.

Nun, dieses Bild habe ich vor Ihnen aufgerollt, um Ihnen deutlich werden zu lassen an dem, was mir nicht übertrieben scheint, was aus dem persönlichen Leben vieler Lehrender schicksalmäßig beseitigt werden möchte, weil wir, wenn wir jenes Bestreben unserer Freien Schule richtig ins soziale Leben der Zeit hineinfließen lassen wollen, wissen müssen, welche Gefahr uns von dem alten Schulwesen droht. Es kann nicht die Aufgabe meiner jetzigen Ausführungen sein, unsere Bestrebungen noch einmal zu wiederholen.

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Wenn in unserer Schule jene Bestimmungen fehlen, die das alte Schulleben gesetzmäßig regeln, so bedeutet das nicht, daß wir uns unsere Aufgabe leicht gemacht haben. Wir haben uns unsere Aufgabe schwerer gemacht. Die Zeit muß fordern, daß man schwere Lasten auf sich nimmt, um derjenigen Entwicklung willen, von der wir eine Zukunft erwarten

#SE298-054

dürfen. Wenn wir aber die schweren Lasten auf uns genommen haben, so können wir sie nur tragen, wenn alle diejenigen mittragen helfen, die uns Vertrauen geschenkt haben, wenn sie darauf bedacht sind, daß die kleinsten Wirkungen von Bedeutung sind, und hierbei auf das Ernsteste das Schulleben verfolgen; keine Unterrichtsstunde, keine andere Unternehmung, die im Verlaufe des Schulwesens sich ergibt, ist so gedacht, wie sie sich innerhalb der alten Schulgewohnheiten ergibt.

Was hier geleistet wird, ist Lebenskraft unseres Volkes selbst, sind Kräfte, deren Auswirkungen wir brauchen. Unsere Zeit lechzt nach ihnen. Wenn nun das Elternhaus der Schule so gegenübersteht, wie es innerhalb der alten Schulgewohnheit der Fall ist, so muß vieles von dem ganz anders verwirklicht werden. Entweder es bestand ein Kampf, oder es bestand dies, was man nennen kann ein Hinundherwerfen zwischen Elternhaus und Schule. Denn wie häufig treten Sie der Meinung gegenüber, daß die Eltern froh sind, sobald die Kinder in der Schule sind. Sie möchten sie den ganzen Tag in der Schule haben und sind sehr aufgebracht über alle Zumutungen, die gemacht werden, daß sie die Tätigkeit der Schule unterstützen sollen. Das Kind übernimmt alle Nuancen, die in seiner Umgebung angeschlagen werden, in feiner Weise. Wenn das Kind beobachten kann: Was mir in der Schule gesagt wird, das wird zu Hause anders betrachtet! - dann kommt das Kind in einen Zwiespalt, und diejenigen Wirkungen, die auf das Kind ausgehen sollen, können nicht ausgehen.

Nachdem wir unsere Schule ins Leben gerufen haben, nachdem wir mit allen Kräften danach ringen, einen Teil zu erfüllen, da sind die alten Schulgewohnheiten lebendig geblieben, so daß Menschen, die innerhalb dieser Gewohnheiten groß geworden sind, die Voraussetzungen aus einem Alten ins Neue hineintragen. Sie möchten das Ganze nach jenem Einschachtelungsmuster beurteilen. Es kann vorkommen, daß Menschen besorgt sind, wenn man nicht nachweisen kann in unserer Schule, die alle Kräfte entwickeln will: warum hat das Kind das oder das noch nicht gelernt und so weiter? Man ist in großen Sorgen. Man sollte berücksichtigen, daß diese Sorgen ungerechtfertigt sind, daß wir dann nicht sprechen dürfen von einer neuen Schule, sondern daß wir die alten Schulgewohnheiten in irgendeiner umgeschachtelten Form in die Schule aufgenommen

#SE298-055

hätten. Dasjenige, was in der Waldorfschule abweichend gemacht wird von den alten Schulgewohnheiten, wird so gemacht aus einer Praxis, die nicht aus einer verstandesmäßig erklärten Anschauung erfließt, sondern aus jenen Kräften, die sich auf die Werdekräfte der jungen Menschen und des Volkes selbst beziehen. Indem wir Ihnen diese Zusicherung geben, dürfen Sie sich mit Ihren Vertrauenskräften genug verbunden fühlen. Sie werden die Geduld haben müssen, wenn Sie abwarten wollen das, was da reift.

Nehmen Sie doch als ein Zeichen der beginnenden Reife die Stimmung, die unsere Kinder überall beseelt und belebt, die die Kinder in die Schule hineintragen, wenn sie sich sagen: das Lernen ist hier keine Strafe. Nehmen Sie jene Stimmung, die sich sogar an frisch geröteten Wangen mancher unserer Zöglinge offenbart, nehmen Sie sie als Wahrzeichen dafür, daß Dinge in der Reife sind. Lassen Sie sich nicht einschüchtern durch die Gespenster, die in unsere niedergehende Zeit hineinbrechen möchten. Sagen Sie sich: Das Kind, das hier heranwachsen soll, das soll nur mit sich selbst einmal verglichen werden können, wenn es als reifer Mensch ins Leben herausgetreten sein wird.

Wenn wir eine derartige Anschauung an die Schule heranbringen, dann wird die Schaffensfreude, die uns belebt, Früchte tragen, daß wir sehen, das heutige Leben wird mit der Schule zu rechnen haben. Schöpferkräfte können nur aus solchen Schulen kommen, wo Schöpferkräfte nicht zurückgestaut werden, sondern wo sie entwickelt werden, so daß der erste Tag in der Schule nicht eine Krisis bedeutet, sondern das Kind so hineinführt, daß es aufgeschlossen wird für das Leben später; so daß es die Schule verläßt, nicht als Gewaltmensch, nicht als bloß mit Kopfwissen beladener Mensch, sondern als Mensch, der eine neue Bildung zu vertreten vermag, die wahre Menschenbildung der neuen Zeit. In der wahren Erkenntnis des Menschenwesens liegt das Unterpfand für die Entwicklung unseres Volkes in der Zukunft.

Auch diese Aufgabe ist groß, aber es ist ein Zeichen unserer Zeit, daß sie herb ist. Man will vor dem Antlitz unserer Zeit nicht so klaren Blickes stehen, daß man die verbitterten Züge sehen will. Man will Schleier über Schleier vor dieses Antlitz ziehen und will sich seinen Anblick deswegen fernhalten, weil man die Sprache fürchtet, die aus dem

#SE298-056

Antlitz redet. Herb und groß sind die Aufgaben, die wir übernommen haben. Aber wir glauben, daß es Menschen geben kann, die die Aufgaben doppelt zu lieben vermögen, weil sie herb und groß sind. Wir vereinigen uns mit Ihnen in der Hoffnung, daß Sie sie lieben lernen werden, weil es eine herbe Aufgabe ist. Aus der Herbheit wird die Frische entspringen können.

Herb und scharf ist das, was wir zu vertreten haben; aber diese Herbheit wird uns die Kraft geben, hier von der Freien Waldorfschule aus der niedergehenden Zeit ein Flammenzeichen auf die Stirne zu schreiben. Sie möge, während sie dahinlebt im Phrasentum, die Kraft finden, einen kräftigen Tod zu sterben, daß darauf fallen möge die Sonne des kommenden Tages.

ANSPRACHE BEI DER FEIER

ZUM ABSCHLUSS DES ERSTEN SCHULJAHRES

24. Juli 1920

#TX

Meine lieben Kinder! Heute, wo wir am Ende unseres ersten Schuljahres der lieben Waldorfschule stehen, wollen wir einiges uns in die Seele schreiben von demjenigen, warum wir eigentlich in dieser Waldorfschule sind, welches der ganze Sinn davon ist, daß unser lieber Herr Molt im Verein mit der lieben Frau Molt diese Waldorfschule für euch, meine lieben Kinder, und für die Menschheit gegründet haben, und welches der ganze Sinn davon ist, daß ihr jeden Morgen hierherkommt, etwas Tüchtiges lernen sollt, und daß ihr vor allen Dingen hier durch Menschen, die sich für euch unendliche Mühe geben, als tüchtige Menschen selber ins Leben eingeführt werden sollt.

Seht ihr, meine lieben Kinder, wenn ich öfters während dieses Schuljahres hierhergekommen bin, dann habe ich in den einzelnen Klassen, ihr wißt es, immer eine Frage gestellt an euch, eine Frage so recht aus dem Herzen heraus, ich habe euch gefragt oftmals: Liebt ihr eure Lehrer? [Ja!

- rufen die Kinder.] Seht ihr, und ihr habt mir immer so herzlich geantwortet wie eben heute.

Jetzt kommen Wochen, wo ihr eure Lehrer eine Weile nicht sehen werdet; jetzt möchte ich euch etwas anderes sagen. Und ich hoffe, eure Herzen werden oftmals gerade auf diese Frage während dieser Ferien antworten. Ich möchte euch sagen: Lernt jetzt gerade, wo ihr eure Lehrer nicht sehen werdet, gegen eure Lehrer dankbar sein. Wie ihr gelernt habt, wie ihr euch bemüht habt, zu lernen eure

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Lehrer zu lieben, so lernt jetzt recht fest in eurem Herzen euren Lehrern dankbar zu sein, damit, wenn ihr euch selber fragt: Bin ich meinen Lehrern dankbar? - ihr dann aufrichtig und herzlich antworten könnt: Ja, ich bin dankbar.

Nun möchte ich euch noch etwas sagen. Seht ihr, eine lieben Kinder, es soll bei uns hier nicht so sein, daß man als Kind der Waldorfschule sagt: Na, jetzt ist die Schule aus, wir gehen in die Ferien. Wenn wir in der Schule sind, dann müssen wir fleißig sein, dann müssen wir

#SE298-058

lernen; aber jetzt dürfen wir einmal faulenz, brauchen nichts zu tun. Wir freuen uns, daß wir faulenz dürfen. - Seht ihr, so wollen wir bei uns nicht sagen. Wir sollen ganz anders sagen; wir sollen uns sagen: Ja, der Tag ist schön, am Tag erlebt man vieles recht Schönes neben manchem Traurigen und Schmerzhaften; aber was wäre der Mensch, wenn er nicht durch die Sinne alles dasjenige erleben könnte, was die göttliche Geistigkeit so Großes und Schönes und Wahres in die Welt hereingestellt hat.

Aber wir könnten nicht richtig alles das mit unseren Augen sehen und unseren Ohren hören, was die göttliche Geistigkeit so schön ins Leben hereingestellt hat, wenn wir nicht auch schlafen könnten, ruhen könnten. Bedenkt, ihr müßt, wenn ihr den Tag genossen habt, in der Nacht ausruhen, dann seid ihr am Morgen wiederum gestärkt. Eure Augen sehen besser und eure Ohren hören besser. Wenn ihr immer wachen müßt, dann würdet ihr durchaus das Leben nicht in seiner ganzen Wahrheit und Schönheit, wie es die göttliche Geistigkeit gemacht hat, genießen und euch erarbeiten können.

So ist es auch im ganzen Leben. Ihr sollt nicht denken: Wir werden jetzt in den Ferien faul sein können -, sondern ihr sollt denken: wir haben alles dasjenige, was wir von unseren lieben Lehrern bekommen haben, was die Menschheit erarbeitet hat, damit die Menschen es wissen können, wir haben das empfangen, und wir brauchen jetzt ein wenig Ruhe, damit, wenn wir diese Ruhe gehabt haben, wir um so frischer und lebendiger wiederum kommen können in unsere Klassen, ein jeder sogar in eine höhere Klasse, und dann mit neuen Kräften dasjenige wiederum in unsere Herzen hinein empfangen können, was von unseren Lehrern in Liebe und harter Arbeit uns gegeben wird, was die Menschheit zum Dienst an der Menschheit sich erarbeitet hat. Also wir fassen das so auf, daß wir während dieser Ferienzeit gerade ausruhen, um wiederum kräftig zu werden für das ganze neue Schuljahr.

Dann, meine lieben Kinder, möchte ich euch ein wenig sprechen von dem ganzen Sinn dieser unserer Waldorfschule und dem Sinn unseres Daseins in dieser Schule. Seht ihr, der Mensch, zu dem ihr eigentlich erst so recht heranwachsen sollt, der Mensch hat einen leiblichen Körper, der Mensch hat eine Seele und hat einen Geist. Ihr alle habt Leib, Seele und

#SE298-059

Geist. Und alles das, was Leib, Seele und Geist ist, das kommt eigentlich, wenn der Mensch in die Welt hereinkommt, so ganz klein hereinkommt, recht unvollkommen heraus. Bei euch ist es auch noch recht unvollkommen. Es soll aber vollkommener werden. Hier in der Waldorfschule soll euer Leib gestaltet werden, damit er geschickt wird für alles, was der Mensch zu tun hat im Leben. Und eure Lehrer haben sich für euch bemüht, denkt nur, es ist euch zum Beispiel die Eurythmie herangebracht worden, die darauf hinarbeitet, daß der Körper recht geschickt wird im Leben, und manches andere ist an euch herangebracht worden, damit ihr an eurem Leibe geschickte, tüchtige, kraftvolle Menschen werdet. Wenn man klein ist, ist man ziemlich ungeschickt. Man muß erst geschickter werden. Ebenso ist es mit der Seele. Sie steckt in euch allen drinnen. Aber sie muß herausentwickelt werden, so daß sie überall hin Fäden spinnen kann nach dem Leben. Wie bei einem Knäuelchen, wie man da die Fäden herauswickelt, so müssen aus der Seele die Fäden fürs Leben herausgewunden werden. So wird die Seele entwickelt, und das geschieht für euch, damit ihr tüchtig werdet in bezug auf die Lebenskräfte. Aus eurer Seele sollen tüchtige Lebenskräfte herausgeholt werden. Und euer Geist - ja, meine lieben Kinder, wenn wir diesen nicht schulen, nicht unterrichten würden, dann wären wir überhaupt keine Menschen. Der Geist muß unterrichtet werden, damit wir ganz tüchtige Menschen werden.

Nun seht ihr, wenn der Mensch den Tag über gearbeitet hat, wenn das Kind gespielt und brav gelernt hat und dann schläft, dann kommen manchmal aus dem Schläfe heraus Träume - die meisten von euch werden ja schon geträumt haben. Das sind manchmal sehr schöne Träume, manchmal auch häßliche Träume. Und jetzt werdet ihr zur Ruhe gehen in den Ferien. Da soll auch so etwas kommen, was man mit den Träumen vergleichen kann. Seht ihr, wenn ihr da während der Ferienzeit an die Schule zurückdenkt, dann kann es sein, daß ihr denkt:

Ach, ich habe liebe Lehrer gehabt, habe schön gelernt, habe mich gefreut, wenn ich in die Schule gehen durfte. Und seht ihr, wenn ihr das denkt, dann habt ihr schöne Träume während der Ferien. Und wenn ihr denkt: Ach, ich hätte eigentlich weniger faul sein sollen, ich bin nicht gerne zur Schule gegangen - und so weiter, dann habt ihr schlechte

#SE298-060

Träume während der Ferien. Deshalb denkt oftmals während dieser Ferienzeit an diese Schule zurück und denkt zum Beispiel: Zur Waldorfschule ziehen meine Gedanken. Dort wird mein Körper gestaltet zu geschickter Tätigkeit, dort wird meine Seele entwickelt zu tüchtiger Lebenskraft, dort wird mein Geist entwickelt zu rechtem Menschentum. - Wenn ihr dieses öfters denkt, wie euer Leib gestaltet, eure Seele entwickelt, euer Geist herangebildet wird, dann werdet ihr einen guten Traum hineinschicken in eure Ruhe, und dann wird auch die Ferienzeit etwas dazu beitragen, daß ihr tüchtige Menschen im Leben werdet.

Seht ihr, wie ich heute hereingekommen bin, hat mir euer lieber Mitschüler, der kleine, gute Häfele, etwas gegeben: wir wollen schauen, was es ist. Seht ihr, das ist mir gegeben worden - ein Waschlappen und Blümchen! Nun, ich denke mir, daß ich mich waschen und mir die Hände abtrocknen soll, und daß die Blümchen vielleicht ausdrücken sollen, daß Unterricht so etwas ist, was so schön blüht wie diese netten kleinen, weißen Blümchen. [R. Steiner zeigt den Waschlappen]: Das könnte uns daran erinnern, daß das, was wir hier lernen, auch etwas ist, womit wir in der Seele alles dasjenige wegwaschen können, was unvollkommen ist, was schlechte Gedanken und Empfindungen sind, was uns zur Faulheit, zum Unfleiß, zur Unaufmerksamkeit anspornt. Jedem möchte ich so einen geistigen Lappen in die Hand geben, damit er wegwasche, was Faulheit, Unfleiß, Unaufmerksamkeit und so weiter ist. Ich bin daher recht dankbar, daß ihr mir dieses Symbolchen gegeben habt und ich euch zeigen kann, wie wir es halten wollen, also: Recht viel wegwaschen von dem, was nicht drinnen sein soll in der Seele. - Seht einmal diese Blümchen! Ihr habt doch mannigfaltiges hier gelernt, und das ist notwendig gewesen für euch; denn was ihr gelernt habt, sind lauter solche Blümchen in eurer Seele. Denkt daran, wenn ihr euch sagt:

Meine Gedanken eilen zurück zur Waldorfschule hin, dort wird mein Körper ausgebildet zur Geschicklichkeit, meine Seele entwickelt zu starker Lebenskraft und mein Geist entfaltet zu tüchtigem Menschentum - denkt daran, wie in eurer Seele Tag für Tag solche Blümchen gepflegt worden sind und wie ihr dankbar dafür sein sollt. Alles, was im Leben ist, kann uns dienen, damit wir so über das Rechte nachdenken. Das, liebe Kinder, wollte ich euch sagen.

#SE298-061

Denkt auch aneinander! Ihr habt euch kennen und hoffentlich auch lieben gelernt. Denkt oft, recht oft aneinander und denkt, daß es gut war, daß ihr zusammengekommen seid, damit ihr von euren Lehrern zu tüchtigen Menschen gemacht werdet. Denkt nicht: Wir dürfen jetzt faul sein, sondern denkt: Ruhe ist uns notwendig, und nach der Ruhe werden wir wiederum hierher kommen und dann mit Frische das entgegennehmen, was uns unsere lieben Lehrer entgegenbringen.

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Und jetzt möchte ich in eurer Gegenwart, damit ihr es hört, obwohl ihr es noch nicht verstehen könnt, ein paar Worte auch an eure lieben Lehrer richten, die hinter sich die ganze fleißige Arbeit der Waldorfschule haben, ich möchte ihnen die Hände drücken. Ich möchte zunächst die Hände drücken Herrn und Frau Molt dafür, daß sie uns diese Waldorfschule geschaffen haben, daß wir versuchen können, für die so geplagte Menschheit etwas zu tun. Meine Lieben - wie gesagt, ich rede zu den Lehrern, aber ihr, liebe Kinder, könnt es hören und könnt euch später daran erinnern -, wir haben bittere Jahre der Menschheit hinter uns, Jahre, in denen sich die Menschen blutig geschlagen und geschossen haben. Wir haben noch manches Bittere vor uns; denn es sieht noch sehr schlecht aus. Da waren es die Waldorflehrer, welche zuerst den Mut gefunden haben, hier zu erscheinen und dasjenige in ihren Glauben aufzunehmen, wovon ich überzeugt bin, daß es vor allen Dingen heute in den Glauben der Menschen aufgenommen werden muß; da sind die Waldorfschullehrer herangekommen und haben gesagt: Ja, es muß an den Kindern gearbeitet werden, damit, wenn wir alte Leute sind, durch unsere Arbeit das an den Kindern geschehen ist, was verhindern kann jenes Unglück und jene Bitterkeit, die über die Menschen gekommen sind. - Es gehört ein gewisser Mut und Arbeitsfleiß dazu; aber es gehört vor allen Dingen das dazu - und deshalb möchte ich Euch, meine lieben Waldorfschullehrer, so herzlich die Hand drücken -, was im Menschenherzen die Möglichkeit hervorruft, nicht zu schlafen, sondern zu wachen. Würde das, was von Euch da als Entschluß gefaßt worden ist, heute von vielen Menschen nicht verschlafen, sondern wachend angeschaut, würde das, was hier geschieht, Nachfolge finden, dann würdet Ihr Euch sagen können: wir haben als die ersten mitgearbeitet an dem, was für die Zukunft der Menschen so notwendig ist.

#SE298-062

Meine lieben Kinder, wenn die Lehrer des Morgens in die Schule hereingegangen sind, so waren sie solche Leute, welche die Aufgabe der Zeit wirklich begriffen haben und in fleißiger Hingabe sich dem gewidmet haben, was von ihnen verlangt worden ist. Und es war mir immer eine herzliche Angelegenheit, wenn ich euch gefragt habe: Liebt ihr eure Lehrer? - und ihr so herzlich ja gesagt habt, und ich werde auch in den Ferien mich fragen: Sind die Kinder dankbar gegen ihre Lehrer? - Euch aber, Ihr lieben Waldorfschullehrer, drücke ich herzlich die Hand. Ich danke Euch im Namen des Geistes der Menschheit, den wir versuchen zu pflegen in unserer ganzen geistigen Bewegung; ich drücke Euch in diesem Geiste die Hand für alles dasjenige, was Ihr geleistet habt für die Zukunftsideale der Menschheit. Es ist heute der Tag, wo wir uns an diese Dinge erinnern können, und es ist der Tag, wo ihr Kinder fühlen sollt, wie ihr dankbar sein sollt diesen euren Lehrern.

Noch etwas möchte ich heute sagen. Neben demjenigen, was wir hier gelernt haben - das haben ja die einzelnen Lehrer so schön schon hervorgehoben -, neben dem, was wir so vieles gelernt haben, liegt noch etwas anderes. Das ist dasjenige, was ich nennen möchte: Der Geist der Waldorfschule! Er soll wieder zur echten Frömmigkeit ausbilden. Es ist im Grunde genommen der Geist des Christentums, der durch unsere Räume weht, der, von jedem Lehrer ausgehend, zu jedem Kinde hingeht, auch wenn etwas scheinbar von der Religion Fernstehendes gelehrt wird, wie zum Beispiel Rechnen. Hier ist es immer der Geist des Christus, der, von dem Lehrer ausgehend, in die Herzen der Kinder einziehen soll, dieser Geist, der von Liebe, von wahrer Menschenliebe durchweht ist. Darum möchte ich, daß ihr Kinder empfindet, wie ihr nicht nur etwas gelernt habt, sondern auch nach und nach hier empfinden gelernt habt, was die Liebe des einen zum anderen ist. Und so möchte ich, daß, wenn ihr jetzt in die Ferien geht, ihr daran denkt: allen Mitschülern gegenüber empfinde ich im Herzen das eine Wort: Auf herzliches Wiedersehen! Denkt aneinander mit diesem schönen Wort: Auf herzliches Wiedersehen dann, wenn wir gestärkt wiederum hier hereinkommen in diese Räume, wenn wir wiederum mit unseren Lehrern zusammenarbeiten können an dem, daß wir tüchtige Menschen werden.

Seht, liebe Kinder, ihr müßt beachten, wie dieses Schulleben zusammenhängt

#SE298-063

mit dem ganzen Menschenleben. Wenn der Mensch alt wird, wird er siebzig, achtzig Jahre alt. Das Leben bringt Glück und Unglück, Schönes und Häßliches. Wenn wir alt werden, werden wir, wie gesagt, siebzig, achtzig Jahre alt. Man kann das Leben vergleichen mit einem Tag zu vierundzwanzig Stunden. Wenn uns der Tag das Leben versinnlichen würde, dann wäre ein Jahr, das wir zubringen in diesem Tag des Lebens, etwa zwanzig Minuten, und eure achtjährige Volksschulzeit wäre etwa so etwas wie zwei bis drei Stunden im ganzen Leben. So ist die Lebenszeit, die ihr in der Waldorfschule zubringt, so etwas wie zwei bis drei Stunden aus dem ganzen Leben. Und wenn wir die übrigen zwanzig Stunden, die wir zu leben haben, wo wir zu arbeiten haben, wo wir unter den anderen Menschen wirken sollen, damit Tüchtiges in der Welt geschehe, wo wir uns des Geistes bewußt werden sollen, wenn wir dieses andere durchleben, dann ist es für uns ein richtiger Herzenstrost, eine richtige Lebenskraft, wenn wir uns sagen können: Ja, die zwei bis drei Lebensstunden, die wir in der Volksschule verbracht haben, die haben uns etwas gegeben von Kraft und Geist und Arbeitstüchtigkeit für das ganze Leben.

Das, meine lieben Kinder, wollen wir uns gerade jetzt am letzten Tage unseres ersten Schuljahres an der Waldorfschule sagen, wollen uns aber während der Ferien immer wiederum daran erinnern - ich möchte es in eure Seelen schreiben, so in eure Seelen schreiben, daß es blüht darinnen wie diese lieben Blümchen hier, damit ihr es oft und oft denkt: Meine Gedanken sollen hineilen zu der lieben Waldorfschule; dort wird mein Körper gestaltet zu rechter Tüchtigkeit und Arbeit, dort wird meine Seele entwickelt zu starker Lebenskraft, dort wird mein Geist erweckt zu wahren, tüchtigem Menschentum. - Solche tüchtige Menschen möchten wir einmal aus euch allen haben, wenn ihr draußen stehen werdet im Leben und groß sein werdet.

Heute wollte ich, daß dies mein Herz zu eurem Herzen spricht. Ich möchte es in Liebe zu euch gesprochen haben, und ich sage es euch, damit ihr es euch merken könnt. Noch einmal, denkt daran: Meine Gedanken sollen hineilen zu der lieben Waldorfschule. Dort wird mein Körper gestaltet zu tüchtiger Lebensarbeit, dort wird meine Seele entwickelt zu starker Lebenskraft, dort wird mein Geist erweckt zu wirklichem

#SE298-064

echtem Menschentum. So soll es sein. - So wollen wir auseinandergehen, und wenn wir wiederkommen, dann wollen wir es weiter so halten, wie wir es gehalten haben.

Nachher bekommt ihr das Zeugnis; wer ein gutes Zeugnis bekommt, soll es nicht etwa als ein Anweisung zum Faulenzen betrachten, und wer ein schlechteres Zeugnis hat, braucht nicht gleich zu weinen, sondern soll denken: Ich werde mich im nächsten Jahre noch besser anstrengen.

Aus dem Geist der Waldorfschule sagt ihr euch heute und drückt den Lehrern die Hand, sagend: Wir wollen uns finden wiederum im Herbst, zu lernen Tüchtigkeit zur Arbeit, zu entwickeln die Seele zu starker Lebenskraft und aufzuwecken den Geist zu rechtem Menschentum.

So auf Wiedersehen!

ANSPRACHE BEI EINER MONATSFEIER

23. November 1920

#TX

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Nun komme ich wieder aus dem Lande der hohen Berge zu euch; Herr Molt holte mich aus Dornach, wo unser Bau aufgeführt wird, ab, und da komme ich denn auch zu euch.

Wir haben in der Schweiz viel Arbeit und haben dort nicht Zeit dazu, auf die schönen Berge hinaufzusteigen, die euch eure lieben Lehrer so schön beschrieben haben, und von dort aus die Sonne anzuschauen. Aber es ist auch so etwas wie Sonnenlicht, wenn wir ab und zu hierher nach Stuttgart fahren können, denn wir lieben den Berg, der hier ist. Er ist zwar physisch leichter zu besteigen als die Schweizer Berge, aber es gibt vor allen Dingen geistige Freude, wenn man diesen Berg besteigt, den Berg, auf dem unsere liebe Waldorfschule ist. Die geistige Freude empfängt man, denn hier sollen liebe Kinder, wie ihr seid als Kinder der Waldorfschule, hier sollen sie zu tüchtigen Menschen im Leben gemacht werden.

Nun war es mir immer eine Herzensfreude, recht viel Zeit in Stuttgart zuzubringen an der lieben Waldorfschule. Es tut mir leid, daß es dieses Mal weniger möglich gewesen ist, weil andere Arbeiten mich davon abgehalten haben. Ich hoffe aber, in den nächsten Tagen bei euch sein zu können, wenn auch nur für kurze Zeit. Ich habe euch heute herzlich begrüßen wollen, da ihr euer Schulfest feiert, da dieses Fest in die Zeit des Advents und des lieben Christenfestes hineinfällt.

Ich möchte wieder eure lieben Lehrer begrüßen, die ja zunächst mit euch viel Sorgen haben, Sorgen haben darüber, wie sie aus euch tüchtige Menschen machen können. Aber wenn ihr fleißig seid, wenn ihr alles in Liebe zu euren Lehrern gut befolgt, dann fallen auch diese Sorgen von den Herzen eurer lieben Lehrer, und Freude zieht in die Herzen dieser Lehrer ein, Freude darüber: Wir machen aus den Kindern, die uns aus der geistigen Welt zugeschickt worden sind, recht viele tüchtige Menschen für die Zukunft!

Nun, nachdem ich eure Lehrer habe begrüßen können, möchte ich euch auch begrüßen. Ich empfinde den ersten Eindruck von euch, der
#SE298-066

bestand darin, daß ihr tüchtig schreit und Lärm macht. Ich dachte mir, ein bißchen weniger Lärm könnten sie schon machen. Die Dinge muß man von der besten Seite nehmen: Während sie so lärmen, gibt es keine nichtsnutzigen Gedanken. Ihr sollt auch sonst nicht nichtsnutzige Gedanken ausbrüten. Ich hoffe, euch in den Klassen zu sehen, da hoffe ich aber, daß ihr nicht so schreit. Es gibt auch Zeiten, in denen die Kinder sich anders benehmen müssen, als daß sie nur Vogelgezwitscher von sich hören lassen.

Nun muß ich euch immer eines sagen: Ihr sollt tüchtige Menschen werden. Ihr könnt aber nur tüchtige Menschen werden, wenn ihr drei Eigenschaften in euch ausbilden wollt, und immer wieder daran denkt. Es muß euch dasjenige für das Leben bleiben, was ihr hier in der Schule aufnehmt; aber in eurem Gedächtnis, in eurer ganzen Lebenskraft wird das, was ihr hier aufnehmt, nur bleiben können, wenn ihr in den Klassen bei den Lehrern, bei euren lieben Lehrern und Lehrerinnen aufmerksam seid. Diese Aufmerksamkeit trägt aus euren Kinderjahren dasjenige, was ihr euch erarbeitet, in eure späteren Lebensjahre hinein. Es muß auch dasjenige, was eure Lehrer sprechen aus einem ungeheuren Fleiß, aus der hingebungsvollen Kraft, aus Liebe zu euch, das muß aus dieser Liebe auch zu euch kommen können, und deshalb muß ich euch immer wiederum dasselbe sagen: Liebet eure Lehrer, denn diese Liebe wird das aus den Herzen der Lehrer in eure Herzen hineinragen, wird es in eure Köpfe hineinragen; durch die Liebe fließt am besten dasjenige, was der Lehrer gibt, in den Schüler über. Deshalb frage ich euch wieder heute:

Liebt ihr eure Lehrer? Liebt ihr sie immer? [Die Kinder rufen: Ja!] Das ist das zweite: Liebe zu den Lehrern. Drittens: Fleiß. Ohne Fleiß läßt sich nichts erreichen. Ihr müßt fleißig sein, dann wird dasjenige, was ihr in Liebe zu euren Lehrern erlernt habt, dann wird es in euch eine richtige Lebenskraft werden.

Wenn ihr diese drei Eigenschaften ausbilden wollt, dann müßt ihr das richtige Gefühl entwickeln. Jetzt lebt ihr der Zeit entgegen, in der der Geist aus fernen Welten gekommen ist, welcher der Geist der Liebe geworden ist. Indem das Christfest herannaht, denkt daran, daß der Christus viele schöne Worte gesprochen hat. Ein solches schönes Wort ist auch dies:

#SE298-067

«Ich bleibe bei euch alle Tage, bis die Erde nicht mehr sein wird.»

So ist auch der Christus-Geist immer bei uns. Jede Weihnacht und jede Ostern zeigt uns, wie wir hindenken wollen daran, wie der Christus-Geist bei uns ist. Dieser Christus-Geist ist auch der große Lehrer eurer Lehrer. Durch eure Lehrer wirkt der Christus-Geist in eure Herzen hinein.

Pflegt alle dasjenige, was eure lieben Lehrer durch ihre Arbeit leisten, was sie in Sorgen in euch hineinbringen, durch die drei Eigenschaften:

durch Aufmerksamkeit, durch Liebe zu euren Lehrern, durch Fleiß, und ihr werdet aus euren jungen Jahren in eure späteren Jahre das hineinragen, was die Menschheit braucht: menschliche Arbeitskraft. Ihr werdet tüchtige Menschen werden, und das sollt ihr durch die Waldorfschule werden. Werdet es durch Aufmerksamkeit, durch Liebe zu euren Lehrern, durch Fleiß!

ANSPRACHE AM ELTERNABEND

13. Januar 1921

#TX

Meine lieben Freunde, sehr verehrte Anwesende! Die Waldorfschule, die jetzt schon mehr als ein Jahr besteht, haben Sie gewählt, um ihr Ihre Kinder zur Erziehung zu übergeben. Wenn wir uns in wenigen Andeutungen - mehr kann es ja nicht sein in dieser kurzen Zeit - über die Methoden und die Unterrichtsweise, die Erziehungsart in der Waldorfschule verständigen wollen, werden wir am besten davon ausgehen, das zu erwähnen, was wir in der Waldorfschule viel mehr brauchen als in einer anderen Schule. Wir brauchen in dieser Schule, wenn wir in der richtigen Weise vorwärtskommen wollen, mehr als in einer anderen ein vertrauensvolles Zusammenwirken mit den Eltern. Unsere Lehrer sind durchaus darauf angewiesen, dieses vertrauensvolle Zusammenwirken mit den Eltern der Kinder zu finden. Denn unsere Schule ist durch und durch auf geistige Freiheit gebaut - womit ich natürlich nicht irgendeine phantastische geistige Freiheit der Kinder meine. Unsere Schule stellt sich in das allgemeine Kulturleben hinein als eine im besten Sinne des Wortes freie Schule. Bedenken Sie doch nur, wie sonst das Schulleben heute in die Öffentlichkeit hineingestellt ist durch den Zwang, durch die öffentliche Autorität. Es ist ganz aus den Einrichtungen des Staates heraus gedacht, es soll nur den Einrichtungen des Staates dienen, soll vor allen Dingen dem Staate solche Menschen liefern, wie er sie braucht. Daß dies nicht zugleich im Interesse einer wirklich gesunden menschlichen Entwicklung liegt, das ist die Erkenntnis, aus der heraus die Waldorfschule gegründet ist. Sie soll vor allem einer gesunden menschlichen Entwicklung dienen. Auf die gesunde menschliche Entwicklung soll aller Unterricht und alle Erziehung in der Waldorfschule aufgebaut sein.

Sehen Sie, die Menschen sagen heute sehr oft, man solle in der Schule die Individualität des Kindes entwickeln, man solle nichts in das Kind hineinrichtern, sondern man solle dasjenige, was in dem Kinde liegt, aus diesem herausholen, - Das ist ein sehr schöner Grundsatz. Solche

#SE298-069

schönen Grundsätze hat man überhaupt sehr viele in der pädagogischen Literatur des 19. und 20. Jahrhunderts. Denn diese pädagogische Literatur, aus der die Lehrer das Lehren lernen sollen, ist in abstrakter Beziehung gar nicht schlecht. Es ist

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

außerordentlich viel Gutes über das Erziehungswesen gesagt worden von allerlei sehr menschenfreundlichen Leuten; aber man kann nicht sagen, daß diesen guten Absichten auch überall dasjenige entspricht, was man Lehrpraxis und Erziehungspraxis nennen kann. Und das ist es eigentlich, worauf es bei uns in der Waldorfschule ankommt, heranzubilden eine echte, wahre Erziehungspraxis und Unterrichtspraxis. Und ich glaube in der Tat, durch diejenige Pflege des geistigen Lebens, die gerade in unseren Kreisen stattfindet, herausfinden zu können eine wahre Erziehungspraxis und Unterrichtspraxis. Denn diese Pflege des geistigen Lebens soll ja besonders dazu befähigen, den Menschen besser kennenzulernen als irgendeine andere Art der Pflege des geistigen Lebens. Und das soll sich nicht nur auf den erwachsenen Menschen, sondern auch den werdenden Menschen, das Kind, beziehen.

Diesen werdenden Menschen, man glaubt ja oftmals, ihn in der richtigen Weise zu kennen. Gewiß, es gibt ein menschliches Verhältnis, in dem wenigstens in der Regel, ja vielmehr, als man oftmals bei denjenigen denkt, denen das Kindliche nicht naht, eine recht gute Erkenntnis des werdenden Menschen, des Kindes vorhanden ist, das ist das Verhältnis des Vaters, der Mutter zu dem Kinde. Das Verhältnis des Vaters und der Mutter zu dem Kinde ist ein naturgemäßes. Es ist ein solches, beim dem man hineinwächst in das Zusammenleben mit dem Kinde. Da tut man aus einem gewissen Gefühl heraus das Richtige. Man tut gewiß manchmal auch etwas Unrichtiges; aber das liegt dann mehr oder weniger in unnatürlichen Verhältnissen, in einer unnatürlichen Entwicklung des richtigen Vater- und Muttergefühls.

Wenn aber dann das Kind hineinwächst in die Zeit, in der der Zahnwechsel beginnt, dann geht es nicht mehr ab mit demjenigen, was das Elternhaus dem Kinde sein kann; denn sonst würde man ja nicht genötigt sein, Schulen zu haben. Dann muß das Kind in die Schule. Und dann handelt es sich darum, daß das Kind in eine solche Erziehung kommt und an einen solchen Unterricht herantreten kann, in denen

#SE298-070

bewußt aus der Erkenntnis des kindlichen Wesens heraus der Mensch, der werdende Mensch, dem Leben entgegengeführt werden kann. Damit aber das stattfinden kann, muß im Lehrer, im Erzieher eine wirkliche Erkenntnis des Menschen leben. Und eine wirkliche Erkenntnis des Menschen erfordert tatsächlich ein Leben in der edelsten Wissenschaftlichkeit, in der Wissenschaftlichkeit des Seelischen. Ein wirkliches Erkennen des Menschen fordert einen freien, eindringlichen Blick in die ganze Welt. Denn der Mensch ist herausgestaltet aus der ganzen Welt. Und wer nicht mit einem warmen Interesse an Welterkenntnis hängen kann, der kann auch nicht hineinschauen in das menschliche Gemüt, insbesondere nicht in das menschliche Gemüt, das im Kinde erst heranreifen soll zum ganzen Menschen. Und wer nicht fühlen kann alles dasjenige, was an Physischem in der Welt existiert, was an Seelischem die Welt durchwaltet, was die Welt an Geistigem enthält, der kann nicht das Wesen des Kindes erkennen; denn in dem Kinde ist noch etwas drinnen von dem geheimnisvollen Walten desjenigen, was der Mensch sich mitbringt, wenn er aus ganz anderen Welten, aus geistigen Welten herunterkommt zu seinen Eltern und von ihnen einen Körper annimmt.

Wenn man das Kind in den ersten Lebensjahren betrachtet, von Woche zu Woche, von Monat zu Monat - so ergibt sich ja wirklich das Wunderbarste im ganzen Weltenwerden; wenn man betrachtet, wie ein zunächst Unbestimmtes geistig herauswächst durch die Körperlichkeit des Kindes, wie die unbestimmten Züge, die noch etwas von bloß Naturhaftem an sich tragen, durch das innere Geistig-Seelische gestaltet werden; wie die Seele allmählich herausdringt durch das Auge, das immer verständiger und verständiger in das Leben hineinblickt, so enthüllen sich die wunderbarsten Weltgeheimnisse. Es ist dann etwas ganz Wunderbares, zu sehen, wie das Kind mit seiner Umgebung zusammenwächst, wie es in demjenigen, was es in noch ungeschickter Weise ausführt, fast ganz nachmacht dasjenige, was es in seiner Umgebung sieht; wie es endlich zusammenwächst mit seiner Umgebung im Sprechenlernen. Die ersten sieben Lebensjahre des Kindes, sie sind ja ganz und gar diesem seinem Zusammenwachsen mit der Umgebung gewidmet. Und dann, wenn das Kind ungefähr zu der Zeit, in der der Zahnwechsel herannaht, von der Schule übernommen wird, dann muß

#SE298-071

man jedes einzelne, was man mit dem Kinde vollbringt, begründen auf diese Menschenkenntnis. Aber man muß es noch auf anderes begründen.

Man kann glauben, man kenne das Wesen des werdenden Menschen. Aber man muß aus diesem Wesen des werdenden Menschen herausholen dasjenige, was dann das Kind zum Lesen, zum Schreiben, zum Rechnen bringt. Man merkt da bald, welch kompliziertes Ding echte Menschenkenntnis ist. Man kann das Lesenlehren, das Schreibenlehren und so weiter gut methodisch gelernt haben in den pädagogischen Vorbereitungsanstalten für den Lehrer und die Lehrerin. Man kann sich dann bemühen, dasjenige, was man da gelernt hat, anzuwenden, und man kann das sogar bis zu einem gewissen Grade in verständiger Weise sehr gut machen; und doch: man erzielt nichts im Unterricht und in der Erziehung in der Schule, wenn nicht zwischen dem Lehrer und dem Kinde ein ganz bestimmtes Verhältnis ist, das Verhältnis der Liebe des Lehrers zum Kinde und des Kindes zum Lehrer. Das ist dasjenige, was wir wirklich in unserer Waldorfschule pflegen wollen; pflegen wollen als etwas pädagogisch und didaktisch ebenso Notwendiges, wie bloße äußere Geschicklichkeit. Wir möchten, daß eine Atmosphäre von Liebe lebt in jeder Klasse, und daß aus dieser Atmosphäre von Liebe heraus der Unterricht gegeben werde.

Aber diese Liebe, sie läßt sich nicht diktieren. Es ist nicht damit getan, daß man in den Präparandenanstalten, den Vorbereitungsanstalten für den Lehrerberuf, über diese Liebe Predigten hält. Man kann die Liebe nicht so ohne weiteres lehren. Aber man braucht als Lehrer tatsächlich mehr Liebe, als man für das andere Leben braucht. Sehen Sie, die Menge von Liebe, die sonst die Menschen aufbringen für ihre Kinder, und wenn es eine noch so große Schar ist, ist gering gegen die für den Lehrer nötige; so viele Kinder hat man doch nicht, als der Lehrer gewöhnlich in der Klasse unterrichten muß. Dann, im späteren Leben, bringt man auf die Liebe des Mannes zur Frau, der Frau zum Mann, und das ist auch etwas, was in engerem Kreise gehalten werden soll, denn da ist es ja auch nicht gut, wenn sich diese Liebe zu sehr zwischen vielen Persönlichkeiten teilt, da ist immer dasjenige, was als Liebe vom Menschen in das Leben ausströmen soll, auf verhältnismäßig wenige Menschen verteilt. Gewiß, man kann, man soll alle Menschen lieben; aber das bleibt doch

#SE298-072

eben innerhalb gewisser Grenzen. Man kann nur bis zu einem gewissen Grade dem Wort dienen: Seid umschlungen, Millionen!

Aber denselben Grad von Liebe, wenn auch vielleicht in einer etwas anderen Art, wie sie die Eltern für die Kinder haben, der Mann für die geliebte Frau, die Frau für den geliebten Mann -, dieselbe Liebe, ebenso intensiv muß sie der Lehrer oder die Lehrerin für die Kinder unbedingt haben; mehr ins Seelische, mehr ins Geistige übersetzt, aber sie muß da sein. Diese Liebe hat man nicht angeboren, sondern die muß man aus etwas ganz anderem heraus haben. Man muß sie aus einer Wissenschaft, aus einer Erkenntnis haben; aber aus einer Wissenschaft, die nicht so trocken, nicht so abstrakt ist, wie heute die Naturwissenschaft oder irgendeine andere Wissenschaft, wie überhaupt das ganze wissenschaftliche Leben ist, das von seiner Trockenheit, seiner Nüchternheit auf die Pädagogik abfährt. Diese Liebe kann man nur aus einer Wissenschaft heraus haben, die wirklich vom Geiste handelt, die den Geist offenbart. Denn wo eine Wissenschaft den Geist gibt, da gibt sie auch Liebe. Und so gibt diejenige Pflege des Geistigen, diejenige geistige Wissenschaft, die zur Begründung der Waldorfschule geführt hat, den Lehrern und Lehrerinnen diese wirkliche Liebe. Und die braucht man, auf die muß alles begründet sein. Gerade die naturgemäßesten Methoden in der Schule müssen auf diese Liebe begründet sein. Es ist der Geist des Weltverstehens und dieser Geist der Liebe, die vor allen Dingen drinnen sein wollen in dem Unterricht, den wir in der Waldorfschule pflegen, in der Erziehung, die wir in der Waldorfschule geben wollen. Und das läßt sich nicht machen mit

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

allgemeinen Phrasen, das läßt sich nur machen, wenn man dasjenige, was man von der Entwicklung des Kindes kennt, von Monat zu Monat, von Jahr zu Jahr im einzelnen immer wiederum anzuwenden weiß.

Im gewöhnlichen Unterricht beginnt man heute gleich damit, an das Kind etwas heranzubringen, was die ganze gesunde Entwicklung des Menschen lähmt. Sehen Sie einmal zurück in der Menschheitsentwicklung. Es hat Zeiten gegeben - und man darf nicht so hochmütig sein, die Menschen in diesen Zeiten nur für dumm und kindisch zu halten -, da haben die Menschen noch nicht in dem heutigen Sinne lesen und schreiben gelernt, höchstens ein primitives Rechnen. Heute lernen wir

#SE298-073

lesen und schreiben, aber wir lernen auch nicht dasjenige Lesen und Schreiben, das sich zuerst herausentwickelt hat aus dem Nichtlesen und Nichtschreiben; sondern heute lernen wir etwas, was schon sehr verstandesmäßig und konventionell geworden ist. Im Grunde genommen wird das Kind in ganz künstlicher Weise in etwas ihm Fremdes hineingeführt, wenn man es ohne weiteres das Lesen und Schreiben lehrt, das heute im menschlichen Verkehr üblich ist. Wenn man das Kind im ersten Schuljahr bekommt, dann muß man bedacht sein, ihm nicht in gewaltsamer Weise dasjenige einzutrichtern, was nun die Großen können sollen. Und da komme ich gleich auf etwas zu sprechen, auf das ja schon unser verehrter Herr Molt hingedeutet hat, daß in der Waldorfschule die Kinder etwas später lesen und schreiben lernen als in anderen Schulen. Das hat seine guten Gründe. Das frühe Lesen- und Schreibenlernen in anderen Schulen ist in vieler Beziehung ein Fehler. Denn nicht darum handelt es sich, daß man die Kinder so schnell wie möglich zu gewissen Fertigkeiten bringt, sondern darum, daß man sie dazu bringt, daß sie einmal im späteren Leben tüchtige Menschen werden, die sich das Dasein nicht selber versauern, es sich nicht selber schwierig machen. Die äußeren Verhältnisse können das Leben schon schwer genug für viele Menschen machen, es braucht nicht noch das innere Schwächegefühl, das innere Unfähigkeitsgefühl aufzutreten, um das Leben erst recht sauer zu machen. Es muß eine Methode gefunden werden, um in ganz sorgfältiger Weise aus den natürlichen Neigungen und Geschicklichkeiten der Kinder lesen und schreiben zu lehren.

Wir gehen - ich will das nur erwähnen - davon aus, daß wir das Kind zuerst gewisse Formen zeichnen lassen, damit sich aus diesen Formen diejenigen entwickeln, die in den Buchstaben liegen. Wir lassen das Kind vom Schreiben ausgehen, um ins Lesen hineinzukommen. Denn je mehr man ausgeht von dem, was im ganzen Menschen begründet ist, desto besser ist es für die Entwicklung des Kindes. Das Lesen und Schreiben, wie wir es als erwachsene Menschen zu unserem menschlichen Verkehr oder zur Aufnahme von irgendwelchen Dingen des geistigen und sonstigen Lebens gebrauchen, ist ja so beschaffen, daß im Lesen die Zeichen, die unsere Worte zusammensetzen, die Zeichen für unsere Buchstaben, schon etwas ganz Konventionelles geworden sind. Ältere Völker haben

#SE298-074

noch eine Bilderschrift gehabt; in dieser Bilderschrift lag etwas Anschauliches. Da war noch eine Beziehung zwischen dem, wodurch man schreibend etwas ausdrückte, und demjenigen, was ausgedrückt werden sollte. In unseren Buchstaben ist nichts mehr zu erkennen von dem, was ausgedrückt werden soll. Wenn man daher die Buchstaben so einfach den Kindern lehrt, wie sie ja in langer Entwicklung erst geworden sind, dann zwingt man das Kind an etwas ihm Fremdes heran. Von dem, was das Kind gerne hinzeichnet, was es aus seinem ganzen Wesen heraus macht, muß man es vernünftig, verständlich hinüberführen zu den Buchstabenformen. Dann erst kann man das Lesen daraus entwickeln.

An diesem Beispiel wollte ich Ihnen nur zeigen, worauf unsere pädagogische Kunst hinaus will: wirklich dem werdenden Menschen abzulesen, was man mit ihm machen soll. Derjenige, der die Menschen-natur kennt, der weiß ganz gut, wie die Dinge im Leben zusammenhängen. Das, was da das Allerwichtigste ist, das beobachtet man im Leben oftmals wirklich recht wenig. Man findet im Leben oftmals Menschen, und heute sind diese wirklich zahlreicher als man glaubt, die an nichts recht Freude haben, die furchtbar leicht ermüden, die früh altern, wenigstens innerlich seelisch altern und so weiter. Man macht sich nicht klar, wovon so etwas herrührt. Es rührt davon her, daß nicht in der richtigen Weise das Kind im sechsten, siebenten, achten Jahr im Schreiben und Lesen unterrichtet worden ist. Derjenige, der die Menschennatur kennt, weiß, daß ein Kind, das in der richtigen Weise lesen gelernt hat, dem es nicht eingepaukt, eingetrichtert worden ist bis zum siebenten, achten Jahr, sondern das in richtiger, naturgemäßer Weise lesen und schreiben gelernt hat und es daher vielleicht ein bißchen später fertiggekliegt hat, dafür das, was es vom Lesen- und Schreibenlernen hat, als eine wirklich gute Gabe für das ganze Leben hat.

Man kann durch alle möglichen künstlichen Einpaukereien, die über alle Neigungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes hinwegsehen, erreichen, daß das Kind mit siebeneinhalb Jahren lesen und schreiben kann; aber ein solches Kind hat man in vieler Beziehung seelisch für das ganze Leben gelähmt. Wenn man dagegen in der richtigen Weise vorgegangen ist, dann hat das Kind erst mit acht Jahren lesen und schreiben gelernt, aber so, daß im Lernen Lebenskräfte in ihm entstanden

#SE298-075

sind. Und das wollen wir. Wir wollen, daß das Kind Lebenskraft aus der Schule heraus erlangt, die immer wieder und wiederum in dem Kinde das ganze Leben hindurch nachwirkt.

Wir stehen heute - das braucht man ja besonders den Bewohnern Mitteleuropas nicht zu sagen - in einer furchtbaren Zeitlage drinnen. Not und Elend, sie werden ja wahrhaftig nicht kleiner, sondern fast mit jedem Tag größer. Und man kann schon sagen: Vieles von dem rührt einfach davon her, daß sich die Menschen nicht mehr ins Leben richtig hineinfinden können, sich nicht ans Leben anpassen können. Nun ist die allerwichtigste Zeit, in der der Mensch sich ins Leben hineinfinden soll, allerdings nicht die Schulzeit, sondern eine viel spätere Zeit; es ist die Zeit der Zwanzigerjahre, zwischen zwanzig und dreißig. Es ist diejenige Zeit, die die älteren Epochen - die wir nicht zurückwünschen wollen und können - den Übergang von der Lehrzeit zur Meisterschaftszeit genannt haben. In solchen Übergangsbenennungen liegt manchmal etwas außerordentlich Vernünftiges. - In dieser Zeit wächst der Mensch ja eigentlich erst ganz aus. Da muß er den Weg finden, um im Leben geschickt zu werden. Da tritt etwas ein, das ich mit folgendem vergleichen möchte. Ich möchte Sie da erinnern an ein Bild, das ich aus der Natur nehme. Es gibt gewisse Flüsse in Kärnten und Krain; ein solcher Fluß, der beginnt von seiner Quelle an zu fließen, er heißt zuerst Poik. Dann verschwindet er in ein Loch hinein, ist nicht mehr sichtbar. Nach einiger Zeit kommt er wieder hervor. Es ist derselbe Fluß, er ist nur unter der Erde weitergeflossen. Dann, in seinem weiteren Lauf, heißt er Unz. Dann verschwindet er wieder, fließt wiederum unterirdisch, kommt wieder hervor, und dann hat der den Namen Laibach. Er kommt immer wieder heraus; es ist dasselbe Wasser, nur daß es zuweilen unter der Erde fließt. So ist es mit dem Menschenleben. Es gibt etwas im menschlichen Leben im zweiten, dritten, vierten, fünften, sechsten, siebenten Lebensjahr und auch während der Schulzeit, das ist die Spielneigung des Kindes. Alles was zum Spiel des Kindes gehört, ist besonders lebhaft in diesem Lebensalter. Dann geht es so wie dieser Fluß in die Untergründe des menschlichen Lebens hinunter. Man sieht dann, wenn die Geschlechtsreife kommt, wenn andere Dinge kommen, diesen Spieltrieb nicht mehr in der gleichen Art wirksam. Aber dann, wenn die

#SE298-076

Zwanzigerjahre kommen, dann kommt dasselbe, was im Spiel wirksam war, wiederum heraus. Es ist aber jetzt nicht mehr als Spieltrieb wirksam; es ist jetzt etwas anderes. Es ist jetzt die Art und Weise geworden, wie der Mensch sich ins Leben hineinfinden kann. Und in der Tat ist es so: wenn man das Kind in der richtigen Weise nach seinen besonderen Anlagen spielen läßt, wenn man ihm die richtigen Spiele beibringt, dann wird das Kind sich in der richtigen Weise dem Leben anpassen können. Wenn man etwas verfehlt mit Bezug auf die Natur des Kindes in den Spielen, die man an das Kind heranbringt, so wird das Kind auch ungeschickt sein, sich in das Leben

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

hineinzustellen. - So hängen die Sachen zusammen: Dasjenige, was Spieltrieb ist, die besondere Art, wie das Kind spielt, die verschwindet, versickert im Leben. Dann tritt sie wieder an die Oberfläche, sie ist aber jetzt etwas anderes, sie ist jetzt Lebensgeschicklichkeit, Anpassungsfähigkeit an das Leben. Das Leben hängt durchaus durch alle Lebensalter in sich zusammen. Dieses muß man wissen, damit man das Kind in der richtigen Weise unterrichtet und erzieht.

Da ist zum Beispiel ein ganz wichtiger Zeitpunkt im Leben des Kindes, bald liegt er ein bißchen früher, bald liegt er ein bißchen später, aber immer ungefähr zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr. In diesem Lebenspunkt, da kommt viel, viel darauf an, daß ein richtiges Achtungsgefühl, ein richtiges Verehrungsgefühl zu dem Lehrer vorhanden ist. Das soll sonst natürlich auch vorhanden sein, aber in diesem Lebenspunkte entscheidet sich für das Kind etwas ganz wesentliches. Es ist das wirklich von einer außerordentlich großen Bedeutung. Deshalb ist ja pädagogische Kunst etwas sehr schwer zu Erringendes, sie beruht auf einer gründlichen Menschenkenntnis. Vieles, was beim Menschen auftritt in viel späteren Lebensaltern, wodurch der Mensch oft ganz unglücklich wird, wodurch er sich nicht hineinfinden kann ins Leben, untüchtig zur Arbeit wird, ja sogar auch Neigungen zu physischen Krankheiten entwickeln kann - man glaubt das heute nicht, es ist aber so-, das rührt alles davon her, daß das Kind nicht richtig zwischen dem neunten und zehnten Jahr behandelt worden ist. Bis zu diesem neunten bis zehnten Jahr muß man versuchen, das Kind möglichst mit solchem Unterrichtsstoff zu beschäftigen, der es nicht dazu zwingt, viel über sich

#SE298-077

nachzudenken, sondern über die Dinge, die draußen im Leben sind. Und zwischen dem neunten und zehnten Jahr muß man anfangen, ihm Begriffe, Vorstellungen beizubringen von Pflanzen und Tieren so, daß es von einem solchen Nachdenken über die Welt den Übergang findet zu einem Nachdenken über sich selber. Daraufhin muß aller Unterricht gestaltet werden, daß man richtig in den betreffenden Zeitpunkten, in denen gewissermaßen die innere Natur des Kindes es fordert, mit einer Sache einsetzt.

Ich deute Ihnen das jetzt nur mit ein paar Worten an, was tatsächlich eine ausgebildete Menschenkenntnis ist, die aus der Geisteswissenschaft folgt, und die eigentlich erst möglich macht, eine wirkliche pädagogische Kunst zu entfalten. Diese auf wirkliche geisteswissenschaftliche Menschenkenntnis aufgebaute pädagogische Kunst soll die ganze Waldorfschule beherrschen; sie soll der Geist sein, der in der Waldorfschule waltet. Und wir glauben in der Tat, daß vieles von dem, was so schmerzlich ist in der Gegenwart, danach schreit, die nächste Generation durch eine solche Erziehung tüchtig zu machen. Und wir glauben, daß diejenigen Eltern wirklich verstehen, was die heutige Zeit fordert, die verständnisvoll ihre Kinder einer solchen Schule anvertrauen, die aus wirklicher, gründlicher Menschenkenntnis heraus eingerichtet ist. Und aus einem solchen Verhältnis der Eltern zur Schule, das zu unserem ganzen Wirken dazugehört, entsteht dasjenige, was wir in der Schule brauchen. Wenn das Kind des Morgens in die Schule hineinkommt so, daß die Eltern, die selbst aus diesem Verständnis heraus die richtige Liebe zur Schule haben, das Kind entlassen in dieser Liebe, dann wird es auch dasjenige in der rechten Weise erleben können, was ihm vor allen Dingen entgegengebracht werden soll, wenn es die Schultüre aufmacht und den Lehrer, die Lehrerin trifft mit jener Liebe, aus der doch allein dasjenige entspringen kann, was ein wirklich richtiger Unterricht und eine richtige Erziehung ist.

Indem man einsetzt im richtigen Moment mit dem, was gerade in den Fähigkeiten, den Anlagen des Kindes liegt, bringt man dieses dazu, daß dasjenige, was da eingesetzt hat, dem Kinde für das ganze Leben hindurch ein Erfrischungsquell ist. Und wenn die Eltern unserer Kinder das einsehen, daß wir ja eigentlich arbeiten wollen, um in den nächsten

#SE298-078

Jahrzehnten Menschen hinzustellen, die für das immer schwerer werdende Leben tüchtig sind, die aber auch noch Fragen haben können an das Leben, dann stehen die Eltern in der richtigen Weise zu unserer Schule. Denn wir müssen auf diesem Verständnis der Eltern aufbauen. Wir können nicht in derselben Weise wie andere Schulen, geschützt durch den Staat und durch alle möglichen Autoritäten, wirken. Wir können allein wirken, wenn wir einer verständnisvollen Eltern-gemeinschaft gegenüberstehen. Wenn wir in dem Bewußtsein desjenigen, was wir an den Kindern in der Schule haben, die wir aus echter Menschenkenntnis heraus unterrichten wollen und aus einem Verständnis desjenigen, was vom Unterrichtsstoff gerade verwendet werden kann in irgendeiner Zeit, immer versuchen, diesen Kindern das Beste zu geben, das ihnen gegeben werden soll, dann brauchen wir diese Schule umwallt von dem Elternverständnis wie von den Mauern einer Festung. In dem Bewußtsein können unsere Lehrer am besten unterrichten. Wir hier lieben unsere Kinder, wir unterrichten aus Menschenverständnis und Kinderliebe heraus, und um uns herum baut sich auf eine andere Liebe, die Liebe der Eltern zu diesem unserem Schulwesen. In dieser Gemeinschaft nur können wir gegenüber dem, was heute an Unverstand und auch an bedenklicher Sittenentfaltung vorhanden ist, wirklich weiter arbeiten zu einer gedeihlichen Menschengesellschaft.

Denn dasjenige, was gearbeitet werden soll in diesem Sinne, es mag heute mit einer kleinen Gemeinde sein; aber es kann viel werden aus dieser kleinen Gemeinde, wenn sie gerade immer mit richtigem Verständnis dieser Schule gegenübersteht.

Unsere Lehrer brauchen solch ein Bewußtsein, weil sie ja nicht irgendwie im Hintergrund haben all diejenigen Zwangsmaßregeln, die die Lehrer anderer Schulen haben. Aber aus dem Zwang heraus wird niemals im menschlichen Leben etwas Vernünftiges gewirkt. Damit wir in Freiheit wirken können, brauchen wir ein Verständnis des freien Wirkens bei der Elternschaft. Und indem sich wirklich jetzt schon eine recht stattliche Anzahl von Menschen gefunden haben, die ihre Kinder in die Waldorfschule schicken, zeigt sich eben, daß ein solches Verständnis wenigstens seinen Anfang genommen hat. Man möchte allerdings, daß es sich immer weiter und weiter verbreitete, daß immer mehr und

#SE298-079

mehr Menschen einsehen würden, daß etwas Tüchtiges doch nur erreicht werden kann durch eine echte, wahre Erziehungskunst. Aber wir wollen insbesondere an solchen Abenden wie dem heutigen immerhin froh sein, daß wir uns so zusammenfinden können in dem Geiste, in dem wir uns sagen: Wir wollen eine bessere Menschheitszukunft dadurch herbeiführen, daß wir mit denen zusammenarbeiten, die die kommenden Generationen im Sinne echter Menschenkenntnis und Menschenliebe erziehen und unterrichten wollen.

Es kann selbstverständlich nicht gleich im ersten Anhub dasjenige erreicht werden, auch beim besten Willen nicht, was uns als Ideal vorschwebt; allein immerhin ist einiges erreicht worden. Auch das Verständnis wird nicht gleich anfangs ein ganz durchdringendes sein können. Manches wird leicht mißverstanden werden können. Man wird unter Umständen sagen können: Ja, in dieser Schule wird manches Kind zu wenig geprügelt, denn manchem Kind sind schon entweder wirkliche oder figürliche Prügel durchaus notwendig. - Ja, man sagt so etwas manchmal eben nicht aus gründlicher Menschenkenntnis und Menschenliebe heraus; denn es gibt Methoden, die, wenn sie auch manchmal langsamer wirken, doch sicherer das Gute im Menschen entwickeln als irgendwelche unnatürlichen Zwangsmaßregeln. Und für manches muß eben nach und nach erst ein Verständnis errungen werden.

Sehen Sie, mir wurde neulich gesagt, daß ein Junge, der zu uns in die Schule gekommen ist und recht nachgedacht hat und auch wirklich bei uns etwas Gründliches lernt, gesagt hat: Ich weiß gar nicht, ich war früher in einer anderen Schule - er ist erst vor kurzem eingetreten -, da hat man Rechnen, Mathematik, Geometrie und alles mögliche gelernt; und nun soll ich doch ein tüchtiger Mensch werden; aber in dieser Schule lerne ich ja gar keine Mathematik; was soll denn aus mir werden, wenn ich gar keine Mathematik lerne? - Woher war das gekommen, daß der Junge geglaubt hat, er lerne keine Mathematik? Sehen Sie, wir möchten es dahin bringen, natürliche Verhältnisse in bezug auf dasjenige heranzubilden, was in anderen Schulen der sogenannte Stundenplan erreichen soll. Da

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

wird das Kind von Schulgegenstand zu Schulgegenstand getrieben; es kommt überhaupt nicht zu irgendeinem Konzentrieren. Wir lehren, damit das Kind sich ganz hineinfindet, Wochen hindurch denselben

#SE298-080

Gegenstand durch die ganze Hauptschulzeit, je zwei Stunden vormittags; wir gehen nicht von Stunde zu Stunde immer von Gegenstand zu Gegenstand; wir wechseln erst nach einiger Zeit mit dem Gegenstand. Nun ist der Junge gerade in einer Zeit gekommen, wo die Mathematik nicht dran war. Da hat er geglaubt, er würde überhaupt keine Mathematik lernen. Später merkt er natürlich, daß er Mathematik konzentriert lernt, indem nicht gehetzt wird von Stunde zu Stunde zu etwas anderem, so daß er nun die Mathematik um so gründlicher lernt. Solche Mißverständnisse können leicht vorkommen, auch wenn sie nicht, wie in diesem Fall, auf der flachen Hand liegen. Da muß man sagen: Wenn manches natürlich in der Waldorfschule anders ausschaut, als man es gewöhnt ist von früher her, so soll man nicht allzu schnell urteilen.

Die Dinge, die bei uns gepflegt werden, sind wirklich aus dem herausgeholt, was ich Menschenkenntnis genannt habe. Und das ist eben gerade das Charakteristische unserer Schule. Deshalb ist es ja auch, daß im Grunde genommen, soviel wir sehen können, die Kinder außerordentlich gern in die Schule kommen. Ich komme ja immer von Zeit zu Zeit in die Schule und nehme am Unterricht teil. Wir streben an, so aus der Natur des Kindes heraus zu arbeiten, daß das Kind gewissermaßen das Gefühl erhält: Ich möchte ja das wissen, das können, was ich da wissen und können soll - und daß es nicht das Gefühl hat, es werde ihm etwas aufgezwungen. Das muß man natürlich für jeden Schulgegenstand, weil ja jeder anders ist, wiederum in einer besonderen Weise heraus-bilden.

Und dann muß der ganze Unterricht durchdrungen sein von einem gewissen Erziehungsprinzip. Das läßt sich nur dadurch gewinnen, daß der Lehrer selber ganz im geistigen Leben drinnen steht. Das kann er nicht, wenn er nicht auch die Verantwortlichkeit kennt gegenüber dem geistigen Leben. Aber, meine sehr verehrten Anwesenden, die große Verantwortlichkeit gegenüber dem geistigen Leben, die hat man nur dann, wenn sie einem nicht ersetzt werden soll durch ein bloß äußerliches Verantwortlichkeitsgefühl. Wenn man sich bloß richtet nach dem, was Verordnung ist für jedes Schuljahr, dann glaubt man sich auch frei von der Notwendigkeit, von Woche zu Woche erlebend darüber nachzuforschen, was man mit Bezug auf den einzelnen Gegenstand in der

#SE298-081

Schule vorzunehmen hat, und wie man es vorzunehmen hat. Dieses immer fort und fort aus dem lebendigen geistigen Quell Herausschöpfen, das ist das, was unseren Lehrern eigen sein soll. Da muß man sich dem geistigen Leben gegenüber verantwortlich fühlen. Dann muß man das geistige Leben frei wissen, dann muß die Schule Selbstverwaltung haben, dann darf nicht der Lehrer ein Beamter sein; er muß vollständig sein eigener Herr sein; denn er erkennt einen erhabeneren Herren an als eine äußere Instanz, das geistige Leben selber, zu dem er in einer unmittelbaren Beziehung steht, nicht durch Schulbehörden, durch Rektoren oder Schulinspektoren oder Oberschulräte, Studienräte und so weiter hindurch. Ein wirklich freies Schulleben hat dieses direkte Inbeziehungstehen zu den Quellen des geistigen Lebens notwendig. Denn nur wenn man dieses in sich hat, kann man auch den geistigen Quell im Schulzimmer den Kindern vermitteln. Das streben wir immer mehr und mehr an, das wollen wir. Und wir haben selbst in der Zeit, in der wir gewirkt haben, von Monat zu Monat sorgfältig geprüft, wie unsere Grundsätze, unsere Kunstregeln bei den Kindern wirken. Und in den folgenden Jahren wird manches schon unter anderen Gesichtspunkten, unter vollkommeneren Gesichtspunkten sich vollziehen als im vorhergehenden. Und so möchten wir gerade aus einem unmittelbaren Leben, wie das nicht anders sein kann, wenn es aus geistigen Untergründen heraus fließt, diese Schule leiten.

Fürchten Sie durchaus nicht, daß wir aus dieser Schule eine Weltanschauungsschule machen wollen und etwa anthroposophische oder andere Dogmen den Kindern eintrichtern wollen. Das fällt uns nicht ein. Wer so etwas sagen würde, daß wir den Kindern gewisse Dinge, die gerade anthroposophische Überzeugungen sind, beibringen wollen, der würde nicht die Wahrheit sagen. Wir wollen vielmehr gerade aus dem, was uns Anthroposophie ist, eine pädagogische Kunst entwickeln. Das «Wie» im Unterricht, das ist es, was wir gewinnen wollen aus unserer geistigen Erkenntnis. Nicht wollen wir den Kindern dasjenige eintrichtern, was wir meinen, sondern wir glauben eben, daß sich Geisteswissenschaft von jeder anderen Wissenschaftsart dadurch unterscheidet, daß sie den ganzen Menschen ausfüllt, ihn auf allen Gebieten geschickt macht, vor allen Dingen in bezug auf die Behandlung von Menschen. Auf dieses

#SE298-082

«Wie» wollen wir sehen, nicht auf das «Was». Das «Was» ergibt sich aus den sozialen Notwendigkeiten; das muß man mit vollem Interesse ablesen an dem, was der Mensch wissen und können soll, wenn er sich als tüchtiger Mensch in die Zeit hineinstellen soll. Aber das «Wie», wie den Kindern etwas beizubringen ist, das ergibt sich nur aus einer gründlichen, tiefen und liebevollen Menschenkenntnis. Die soll walten und wirken in unserer Waldorfschule.

Das ist es, was ich heute gerne sagen wollte, meine lieben Freunde, um darauf hinzuweisen, wie wir auf der einen Seite in den Eltern unserer Kinder wirklich herzliche Freunde unserer Schule brauchen. Je mehr wir denken können, daß diese Eltern herzliche Freunde unserer Schule sind, desto besser, desto kraftvoller wird dasjenige geleistet werden können, was wir in dieser Schule leisten wollen. - Wir brauchen in unserer Lehrerschaft und in all denjenigen, die mit unserem Unterrichten verbunden sind, ein fortwährendes Leben in Liebe zum Lehren, in Liebe zur Kinderbehandlung. Es wird diese dadurch erreicht, daß hinter unserer Lehrerschaft und hinter allen denen, die mit unserer Schule zu tun haben, ein wirkliches, geistiges Leben steht, ein geistiges Leben, das es ehrlich und aufrichtig mit dem geistigen, dem wirtschaftlichen, dem staatlichen Aufschwung und Fortschritt der Menschheit meint. Es wird dadurch erreicht, daß diese Gesinnung des Unterrichtens, daß die Geschicklichkeit in der Unterrichtskunst, wie sie in unserer Schule wirken sollen, umgeben sind von dem Wall, den verständnisvoll uns entgegenkommende, unserer Schule in herzlicher Freundschaft zugetane Eltern bilden. Haben wir diese, dann, meine lieben Freunde, wird das Werk unserer Schule gelingen, und wir können überzeugt sein, meine lieben, verehrten Anwesenden, daß, indem wir Gutes tun an unserer Schule, an Ihren Kindern, wir auch zu gleicher Zeit ein Gutes tun an der ganzen Menschheit, wie sie sich in die Zukunft hinein entwickeln soll. Denn ein richtiges Erziehungswerk, ein richtiges Schulwerk tun, heißt zu gleicher Zeit ein ernstes, wahres Werk des Menschenfortschritts tun.

#SE298-083

Aussprache am Elter:abend vom 13. Januar 1921

Herr Molt dankt Herrn Dr. Steiner für seinen Vortrag und fordert die Eltern auf, Fragen und Wünsche vorzubringen.

Es wurde nun darüber geklagt, daß die Kinder in der zweiten Klasse noch nicht so gut lesen können wie in der Volksschule, und daß die Kinder durch den epochenweisen Unterricht immer wieder den Zusammenhang mit dem Durchgenommenen verlieren.

Dr. Steiner erwidert:

Was das Lesen und Schreiben zur rechten Zeit anbetrifft, so möchte ich noch folgendes sagen: Es ist ja gewiß nach den Gewohnheiten, die man heute hat, etwas deprimierend, wenn man sieht, daß ein Kind schon in die zweite Klasse geht und noch nicht richtig abplappern kann dasjenige, was da in kleinen Gespenstern auf dem Papier steht. Aber dem steht manche Erfahrung gegenüber, die besseres lehrt. - Es ist ja nicht notwendig, daß man das Leben nur nach ganz kurzen Zeiträumen beurteilt. Ich habe Menschen kennengelernt, die haben etwa im achtzehnten, neunzehnten Jahr außerordentlich gut ihr Lesen und Schreiben verwendet in

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

geschickter Anwendung, weil sie zum Beispiel gezwungen waren, früh einen Beruf zu ergreifen; das bringt das Leben ja manchmal mit sich. Ich habe solche Menschen beobachtet, die sich geschickt früh in einen Beruf eingeordnet haben, und ich habe solche kennengelernt, die sich ungeschickt in einen Beruf eingeordnet haben. Nun forschen Sie nach bei denjenigen, die sich, durch das Leben gezwungen, irgendwie in einen Beruf hineinstellen müssen, ob die im achtzehnten, neunzehnten Jahr Geschickten nun diejenigen sind, die ganz früh, viel zu früh herplappern gelernt haben das, was in kleinen Gespenstern auf dem Papier steht, oder ob es diejenigen sind, die das etwas später gelernt haben. Es handelt sich doch darum, daß für das Leben in der richtigen Weise die Sachen gelernt werden. Und das ist dasjenige, was gerade bei unserer Methode sorgfältig eingehalten wird. Ich möchte, daß Sie darauf aufmerksam würden, daß man überhaupt manchmal die Dinge nicht im richtigen Lebenszusammenhang beobachtet. Ich habe Menschen kennengelernt, die einen sehr, sehr guten Stil hatten, die gute Briefe schrieben. Da konnte man dann nachforschen: Welchem Umstande verdanken

#SE298-084

sie das? Und ich muß Ihnen ganz offen gestehen, daß sich mir ergeben hat: es waren meistens solche Menschen, die im achten, neunten Jahr noch die größten Fehler gemacht haben. Sie haben dann im zehnten, elften Jahr erst gelernt, diese Fehler abzulegen. Dadurch sind sie gerade zu einer ganz besonderen Tüchtigkeit gekommen. Diese Dinge sind eben kompliziert, und man muß schon darauf sehen, wie unsere Unterrichtsmethode eben aus einer durchgreifenden Menschenkenntnis hervorgeht. Dann wird man sich daran gewöhnen, daß manches an die Kinder zu anderen Zeiten herantritt, als man es sonst gewöhnt ist. Nicht wahr, wenn es immer so gewesen wäre, daß man als strenge Regel aufgestellt hätte: Es ist schädlich, daß ein Kind vor dem achten Jahr schon lesen kann, dann würden heute die Leute sich nicht darüber wundern, daß es noch nicht lesen kann. Jetzt findet man es schlimm. Aber da liegt ja eben das, was Sie eben selbst gesagt haben: Die Waldorfschule soll eben zum Richtigen hinführen und nicht mit dem Falschen Kompromisse schließen.

Was nun darüber gesagt worden ist, daß das Kind erst wiederum mit Mühe an einen Lehrgegenstand herangebracht werden muß, nachdem es etwas aus der Sache herausgekommen ist, da handelt es sich darum, daß man nicht gerade nach der nächstliegenden Schulzeit den Erfolg der Schule beurteilen soll. Es ist im geistigen Leben auch etwas Ähnliches notwendig wie im natürlichen Leben. Da kann man auch nicht immer wach sein, da muß man schlafen. Und wenn man nicht schläft, so kann man auch auf die Dauer nicht ordentlich wachen. Wenn ein Kind ein paar Jahre nach dieser Unterrichtsmethode - nach der also nicht immer in gleichmäßiger Weise fortgemacht wird, sondern wo die Dinge auch wiederum ein bißchen aus dem Gesichtskreis herausrücken - erzogen wird, dann werden Sie sich überzeugen können, mit welcher Gründlichkeit die Dinge angeeignet werden. Sie werden nach ein paar Jahren wahrscheinlich ein anderes Urteil bekommen, als nach dem unmittelbaren Eindruck jetzt. Wir sind ja natürlich dem ausgesetzt, daß wir in manchem jetzt mißverstanden werden; aber es wird gerade das vielleicht, was man jetzt etwas befremdlich findet, was man schwierig findet für manche Kinder, sich im Lauf der Jahre bewähren. Darauf müssen wir sehen.

#SE298-085

Zwei weitere Fragen gingen dahin, ob die Schüler in der Waldorfschule das Abitur machen können und ob nicht doch Hausarbeiten aufgegeben werden könnten.

Dr. Steiner erwiderte darauf:

Wir haben ja durchaus das Prinzip, den Kindern nicht etwa die Möglichkeit zu nehmen, sich in das Leben, wie es heute einmal ist, hineinzustellen. Daher ist von mir selbst der Grundsatz aufgestellt worden, und der wird ja durchgeführt, insbesondere in den wichtigsten Punkten so gut es nur eben geht: Dasjenige was wir tun müssen von pädagogischen und didaktischen Gesichtspunkten aus, das muß damit vereinigt werden, daß das Kind auch so ins Leben hineingeführt wird, daß ihm äußerlich keine Schwierigkeiten erwachsen. Daher ist von mir ausgearbeitet worden eine Art von Lehrverfassung, die diesen beiden Dingen Rechnung trägt. Wir unterrichten ohne Rücksicht darauf, welche Lehrziele für die einzelnen Klassen in den anderen Schulen zunächst für die Kinder bis zum neunten Lebensjahr, bis zum Absolvieren der dritten Klasse aufgestellt sind. Nicht wahr, man muß einen gewissen Spielraum haben, damit man in ihm das, was aus einer wirklichen Erkenntnis der Bedürfnisse des Kindes folgt, und was eine wirkliche Pädagogik fordern muß, erfüllen kann. Dann, nach diesem Spielraum, kann man dem Rechnung tragen, was nun heute einmal aus allerlei Untergründen und Gesetzen heraus gefordert wird. Also im neunten Lebensjahr wollen wir das Kind soweit haben, daß es in jede andere Schule übertreten kann. Dann wiederum lassen wir uns Spielraum bis zum zwölften Jahr, damit wir für diese Zeit ordentlich Pädagogik treiben können. Im zwölften Jahr kann also wieder jedes Kind in eine andere Schule übertreten. Und so soll es auch wiederum sein nach dem fünfzehnten Lebensjahr und auch weiterhin bis zum Abitur. Wenn wir so glücklich sind, immer wieder eine Klasse auf die Schule aufsetzen zu können, und die Kinder bis zu dem Abitur zu bringen, so werden sie in dem Alter, wo sie sonst das Abitur machen, so weit sein, daß sie dieses Examen werden machen können. Es kann ja natürlich sein, daß irgendwo ein Examinator sitzt, der sagt: Die jungen Leute aus der Waldorfschule können selbstverständlich nichts. - Man kann jemand immer durchfallen lassen, wenn man will; man kann dem Dümmden ein

#SE298-086

ausgezeichnetes Zeugnis geben und den Gescheiten durchfallen lassen. Für solche Fälle kann nicht gesorgt werden. Aber im Prinzip muß das statthaben, daß wir dasjenige, was wir besser machen können als draußen, besser machen, trotzdem wir keine Steine dem Kinde in den Weg legen in bezug auf die äußeren Lebensforderungen. Es ist dies allerdings doch ein Surrogat - besser wäre es, wenn wir auch Hochschulen einrichten könnten. Das kann eben nicht sein, daher müssen wir uns auf diesem Gebiete mit einem Surrogat begnügen.

Man sollte nie außer acht lassen, was es für eine wirkliche Erziehungskunst bedeutet, wenn Kinder etwas aufgetragen bekommen, was dann nicht zu erzwingen ist. Es ist viel, viel besser, wenn man mit Zwangs-hausaufgaben haushält, so daß man darauf rechnen kann, daß dasjenige, was die Kinder zu tun haben, wirklich auch mit Lust und aus Überzeugung heraus getan wird, als wenn man fortwährend Aufgaben gibt, und dann Kinder darunter sind, die die Aufgaben doch nicht machen. Es ist das allerschädlichste in der Erziehung, wenn immerfort Aufträge erteilt werden, die nicht ausgeführt werden. Das demoralisiert die Kinder in furchtbarer Weise. Und diese feineren Erziehungsgrundsätze sollte man besonders beachten. - Kinder, die arbeiten wollen, die haben genügend zu tun; aber man sollte nicht versuchen, nach dieser Richtung irgendeinen Zwang auszuüben von seiten der Schule. Man sollte sich vielmehr bemühen, das Kind anzuhalten zum freiwilligen Arbeiten, wenn man durchaus will, daß die Kinder zu Hause arbeiten. Es wird genügend da sein, was das Kind arbeiten kann. Aber es sollte nicht die Tendenz dahingehen, die Grundsätze einer wirklich sachgemäßen Erziehungskunst dadurch zu durchkreuzen, daß man doch wieder auf den Zwang hinarbeiten möchte.

ANSPRACHE BEI DER FEIER

ZUM ABSCHLUSS DES ZWEITEN SCHULJAHRES

11. Juni 1921

#TX

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

Meine lieben Kinder! Zu euch habe ich zuerst zu sprechen. Ihr habt ein Schuljahr hinter euch. Als ihr in die Klassen, in denen ihr jetzt seid, eintrattet, da wart ihr ein Jahr jünger, jetzt seid ihr ein Jahr älter geworden. Das kann euch daran erinnern, wie ihr immer älter werdet, und das wird euch darauf bringen, daß ihr einmal aus Kindern große Menschen werdet, Menschen, die in der Welt werden tüchtig sein müssen, damit sie arbeiten können, damit sie dasjenige, was die Welt und was andere Menschen von ihnen verlangen, wirklich auch ausführen können.

Nun erinnert euch daran, wie ihr ganz klein wart. Ihr wart alle einmal ganz kleine Babys, erinnert euch daran, die nicht haben sprechen können. Ihr habt sprechen gelernt, ihr habt manches andere gelernt. Als ihr schon manches gelernt hattet, da kamt ihr zu uns in die Schule. Eure Eltern haben euch zu uns in die Schule getan. Denkt an diese eure Eltern, sie haben an euch gedacht. Als ihr Babys wart, als ihr ganz kleine Kinder wart, da haben die Eltern sich gesorgt darüber: Was wird aus meinem Knaben, oder was wird aus meinem Mädchen werden? Werden sie einmal tüchtige Menschen werden, so daß ich selbst - so sagte der Vater, und so sagte die Mutter-, wenn ich einmal alt sein werde, mit Zuversicht hinblicken kann auf meine Kinder? - Und seht, ihr lieben Kinder, damit ihr solche Menschen werdet, haben euch eure Eltern hierhergebracht; ihr wart das Allerliebste, das eure Eltern gehabt haben. Eure Eltern haben sich gesorgt: Wird mein Kind ein tüchtiger Mensch werden? - Und weil sie geglaubt haben, daß in der Waldorfschule solche Lehrer sind, die aus den Kindern tüchtige Menschen machen können, haben euch eure Eltern hierhergebracht in diese Waldorfschule.

Denkt daran, daß ihr lernen müßt! Eure Eltern haben euch hierhergebracht, haben euch zu euren lieben Lehrern gegeben. Ihr aber müßt euren Eltern jeden Tag und namentlich am Ende eines jeden Jahres ein

#SE298-088

Geschenk nach Hause bringen, ein Geschenk, das eure Eltern so sehr lieben, wenn es ein gutes Geschenk sein wird, so daß sie sagen können:

Mein Bub oder mein Mädchen hat etwas Ordentliches gelernt. - Das müßt ihr als etwas recht Schönes betrachten, wenn ihr am Ende des Schuljahres nach Hause gehen könnt und sagen könnt: Vater und Mutter, ich habe mich recht angestrengt, um etwas recht Gutes zu lernen. - Dann, meine lieben Kinder, dann habt ihr euren Eltern eine große Sorge abgenommen und eine große Freude gemacht. Daran wollen wir heute ganz besonders denken. Wir wollen daran denken, daß wir hier als Kinder in der Schule sind, damit wir unseren Eltern dasjenige erfüllen, was sie sich vorgenommen haben, was sie vorausgesetzt haben, als sie uns hierher gebracht haben.

Dann wollen wir daran denken, daß wir mit jedem Jahre älter werden, daß wir einmal erwachsene Menschen sein werden. Und da kommt das Leben mit seinen Schmerzen, mit seinem Schicksal, mit seiner Freude, da kommt aber auch das Leben mit seiner Arbeit. Das Leben, meine lieben Kinder, wird viel von euch verlangen. Das Leben wird für euch ganz besondere Voraussetzungen haben. Nun, meine lieben Kinder, eines wird euch immer Kraft geben, eines wird euch immer Sonne geben:

wenn ihr euch erinnern könnt, wie ihr hier in der Schule wart, wie ihr eure Lehrer allmählich lieber und lieber gewonnen habt. Ihr habt doch eure Lehrer sehr lieb? [Ja! - antworten die Kinder.] Wenn ihr später zurückdenken könnt: Da habe ich etwas gelernt, da war einmal ein schöner Tag, da hat der Lehrer lieb zu mir gesprochen, da habe ich in der Schule eine rechte Freude gehabt - da werdet ihr wirklich eine Sonne haben, die ins Leben hineinstrahlt. Wenn ihr einmal ganz alt seid und graue Haare habt, könnt ihr euch zurückerinnern, wie ihr etwas Schönes erlernt habt. Wenn ihr euch recht erinnert, wie ihr in der Schule wart, werdet ihr sehen: das gibt Kraft, davon hat man etwas bis zu seinem Tode.

Es gibt etwas, das die Erinnerung nicht lieb macht, das die Erinnerung trübt, wenn wir denken müssen: Ach, da war ich ein fauler Kerl! - Das ist nicht gut im späteren Leben, wenn man daran denken muß, wie man ein fauler Kerl war, das wirkt sehr schlimm im Leben, wenn man sich daran erinnern muß, daß man nicht den Lehrer, die Lehrerin geliebt hat, daß man nicht den Gegenstand oder das, was auf der Tafel stand, was

#SE298-089

gesagt wurde und was vorgelesen worden ist, geliebt hat. Es ist immer wunderschön, wenn man sich später erinnern kann, wie man fleißig war, wie man den Lehrer oder die Lehrerin geliebt hat. Es ist etwas Schmerzliches, wenn man sich sagen muß: Da war ich ein fauler Junge. Wenn ich nicht ein fauler Junge gewesen wäre, so wäre ich jetzt ein geschickter Mensch. - Die Faulheit hat euch vielleicht Vergnügen gemacht; später werdet ihr es bitter bereuen, wenn ihr faul gewesen seid. Ebenso werdet ihr nichts verstehen vom Leben, wenn ihr unaufmerksam gewesen seid; das ganze Leben wird euch dann sein wie eine Sonne, vor der eine gelbe Wolke steht, die alle Welt mit Hagel bedeckt. So wird das sein, wenn ihr euch erinnern müßt: Ihr habt die Lehrer nicht geliebt oder dasjenige, was euch gelehrt worden ist. Wenn ihr das bedenkt, dann wird das ein guter Gedanke sein, wenn ihr an Fleiß und Aufmerksamkeit und Liebe denkt.

Das ist dasjenige, weswegen ihr hier seid. Ihr seid hier, um tüchtige, kraftvolle Menschen im Leben zu werden; das könnt ihr nur werden, wenn ihr euch so erinnert an eure Kindheit, daß ihr euch sagen könnt:

Ich habe mich angestrengt, aufmerksam zu sein und liebevoll zu sein zu meinen Lehrgegenständen und zu meinen Lehrern. - Das ist dasjenige, was ihr in jeder Stunde fühlen sollt. Wenn ihr des Morgens in die Schule hereinkommt, wenn ihr den Morgenspruch sagt, dann sollt ihr euch erinnern: Ich bin da, um ein tüchtiger Mensch zu werden. - Wenn ihr aus der Schule nach Hause geht, dann sollt ihr daran denken: Jede Minute ist verloren, in der ich nicht fleißig, aufmerksam und liebevoll gewesen bin, weil ich meinen Eltern schwere Sorge bereite. - Das Beste, was ihr euren Eltern mitbringen könnt, ist, daß eure Eltern, wenn sie euch zurückkommen sehen, sich sagen: Ich sehe es meinem Kinde an, daß es heute etwas Ordentliches aus der Schule mitbringt. - Denkt daran, daß ihr so aus der Schule zu euren Eltern nach Hause kommt, daß sie sich sagen: Das werden einmal tüchtige Menschen sein. - Das möchte ich zu euch, meine lieben Kinder, sagen, weil jedes Schuljahr uns älter macht, und wir uns erinnern, wie wir älter werden.

Nachdem ich zu den Kindern gesprochen habe, möchte ich ein kurzes Wort über die Köpfe der Kinder hinweg zu den lieben Eltern der Kinder sprechen. Dasjenige, was uns hier in der Schule als Lehrerschaft vereint, ist die Erkenntnis, daß durch alles menschliche Wirken ein Göttlich-Geistiges

#SE298-090

durchgeht, daß der Mensch sich diesem Göttlich-Geistigen hingeben kann, sich besonders hingeben muß bei einer solchen Aufgabe, wie sie dem Lehrer erwächst. Unsere Lehrer müssen sich immer bewußt sein, daß ihre Aufgabe ein Herabrufen des Geistes der Welt in die Schule hinein ist, und sie müssen in diesem Bewußtsein leben. Dies Bewußtsein, meine sehr verehrten Anwesenden, begründet in unserer Lehrerschaft am besten jenes notwendige Verhältnis zu den Eltern der Schulkinder. Dies Verhältnis soll so sein, daß wir wirklich als Lehrer mit den Eltern recht zusammen denken, harmonisch zusammen empfinden, daß wir dasjenige in der Schule wollen, was die Eltern selbst mit ihren verkörperten Idealen, mit ihren lieben Kindern wollen. Das insbesondere hämmert unseren Lehrern ihre Weltanschauung jeden Morgen ins Herz und in die Seele hinein. Unsere Lehrer lernen, indem sie auf die Seelen der Kinder hinsehen, den Wert der Menschenseele am Kinde erkennen. Daher wissen sie es, was ihr ihnen gebracht habt, indem ihr eure Kinder gebracht habt und damit die Gabe ins Schulhaus getragen habt, um den Geist in Menschenseelen einführen zu können. In diesem tiefen, dankbaren, wohlwollenden Gefühl empfangen unsere Lehrer dasjenige, was ihr als Euer Liebstes ins Schulhaus hineinbringt. Daraus entspringt das Bestreben dieser Lehrer, in Dankbarkeit und Liebe Euch nach ihren Kräften zurückzugeben, was ihr selbst gegeben habt, in den Seelen, die ihr wiederum schaut, wenn eure Kinder zu Euch nach Hause kommen, oder wenn sie ins Leben hinaus

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

entlassen werden sollen. In diesem menschlichen Entwicklungsglauben empfangen unsere Lehrer eine Gabe von Euch. Eine Gegengabe möchten sie geben, indem sie Eure Kinder zu guten Menschen machen. Dazu bedarf es des vollen Einverständnisses mit Euch. Daher können die verehrten Anwesenden überzeugt sein, daß, wenn Sie als Eltern nach diesem Einverständnis streben, wenn Sie es in der rechten Weise harmonisch zusammenführend zum Ausdruck bringen, wie es jüngst geschehen ist, daß dann unsere Lehrer fühlen - was auch sonst wirken möge an Gegnerschaft und Feindseligkeit: sie haben sicheren Boden unter den Füßen. In diesem Einklang mit den Eltern mögen die Lehrer den Impuls des Wirkens suchen.

Ein drittes Wort möchte ich an Euch, meine lieben Lehrer, richten. Ihr seid vereint mit dem Geist einer Geistesweltanschauung. Ihr versucht

#SE298-091

nach den besten Kräften, die in Euch wurzeln, im Sinne nicht einer Weltanschauungsschule, im Sinne der Durchdringung alles Erziehungswesens mit einer durchgeistigten Gesinnung, die Seelen der werdenden Menschen zu erkennen, an diesen Seelen der werdenden Menschen zu arbeiten. Dabei lernt man am besten zwei Dinge kennen, meine lieben Freunde und Freundinnen.

Das erste ist dasjenige, was in menschlicher Freiheit aus der schöpferischen Kraft, aus dem Inneren herausquillt. Wir lernen allmählich erkennen, wie wir selbst fortwährend von den Kindern lernen müssen, was ihnen frommt. Wir lernen erkennen, daß nur dasjenige, was wir aus der Freiheit erschaffen, was als unser Bestes entsteht im Umgange mit den Kindern, hineinwirkt in die Seele des Kindes. Unsere Schöpferkraft kann uns im besten Sinne des Wortes selbst dazu heranentwickeln; das betrachten wir als unser Bestes in unserer ganzen Arbeit.

Der andere Punkt ist der, daß wir gerade aus unserer Weltanschauung heraus eine tiefere Beziehung zur Schicksalsidee gebildet haben. Wir arbeiten künstlerisch an den Seelen der Kinder. Das, woran wir künstlerisch arbeiten, ist nicht so wie das äußere Kunstwerk in Marmor oder Holz, es ist etwas, was sich schicksalsmäßig mit uns verbindet. Wenn wir so am Tage vor unseren Kindern stehen, wenn wir ihnen dasjenige einzuverleiben, einzuseelen, einzugeistigen versuchen, was als rechte Einsicht im Hintergrunde dasteht, verbinden wir uns für eine Ewigkeit schicksalsmäßig mit diesen Seelen, so daß uns im Reiche der Ewigkeit an dem, was wir gebildet haben in den verschiedenen Metamorphosen, die Art, wie wir es gemacht haben, entgegengetreten wird. Aus dem Freiheits- und Schicksalsgefühl quillt in einer Weltauffassung, wie wir sie hier haben, die wahre Lehrerverantwortlichkeit. Aus dem Geiste dieser Lehrerverantwortlichkeit heraus haben unsere Freunde und Freundinnen gesprochen vorhin; sie haben zu den Kindern gesprochen und über die Köpfe der Kinder hinweg zu den Eltern. Ich wollte diesen Worten nur einen zusammenfassenden Ausdruck verleihen.

Noch einmal sei es euch Kindern gesagt: Kommt mit derselben Liebe und mit derselben Lust zur Aufmerksamkeit im nächsten Schuljahr in die Schule hinein; lernt noch mehr, als ihr es bis jetzt getan habt, eure Lehrer lieben; denkt daran, daß das Sinnen eurer Lehrer Tag und Nacht

#SE298-092

darauf gerichtet ist, euch zu tüchtigen Menschen zu machen. Eure Lehrer lieben euch, indem sie dadurch, daß sie eure Seelen, eure Geister, eure Leiber bilden, euch zu tüchtigen Menschen machen. Das wollen wir uns recht tief einprägen, indem wir aus diesem Schuljahr hinausgehen. Wir wollen mit der entsprechenden Kraft das nächste Schuljahr recht gut beginnen. Nehmt es euch vor: Ich will fleißig und aufmerksam sein, ich will liebevoll zu den Gegenständen und zu den Lehrern und Lehrerinnen werden. - Es wird gehen, es wird noch besser gehen, als es dieses Jahr gegangen ist.

ANSPRACHE

AN DER ERSTEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG DES VEREINS «FREIE WALDORFSCHULE»

17. Juni 1921

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Ich eröffne die erste ordentliche Mitgliederversammlung des Vereins «Freie Waldorfschule». Ehe ich auf das Programm eingehe, gestatten Sie, daß ich Sie im Namen des Vorstandes auf das allerherzlichste begrüße. Es ist nur eine kleine Anzahl der Mitglieder des Vereins heute naturgemäß erschienen, aber um so herzlicher soll die Begrüßung für die kleine Anzahl sein; wir haben 1400 Mitglieder, so viel sind lange nicht da. Um so erfreulicher ist es, daß eine stattliche Anzahl erschienen ist. Was zunächst, meine sehr verehrten Anwesenden, zu sagen ist in bezug auf die bisherige Entwicklung der Waldorfschule, ist das Folgende: Wir haben zwei Schuljahre hinter uns, wir haben, wie Ihnen wohl aus den verschiedenen Veröffentlichungen, die schon erschienen sind, bekannt sein dürfte, mit dieser Waldorfschule, die von Emil Molt gegründet worden ist, etwas angestrebt, das aus neuen pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten und aus Gesichtspunkten einer allgemeinen humanitären Denkweise heraus wirklich nach den verschiedenen Richtungen hin etwas Neues schaffen kann, daß neue Kräfte entfesselt werden, die auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung notwendig sind, um gegenüber den Verfallskräften, gegenüber den Niedergangskräften, die in unserer Zeit sehr deutlich zu sehen sind, das Nötige zu tun. Es ist begreiflich, daß ein Wichtiges in der Gegenwart getan werden muß auf dem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens. Eine solche Aufgabe war nicht leicht; es handelte sich darum, in der Auswahl der Lehrer so vorzugehen, daß nun wirklich bei denjenigen, die Lehrende und Erziehende sein sollten, der Geist von all dem lebt, was wir eine notwendige neue pädagogisch-didaktische Denkweise nennen können.

Wir mußten außerdem uns innerhalb der Lehrerschaft erst verständigen über dasjenige, was da ins einzelne des pädagogisch-didaktischen

#SE298-094

Wirkens hinein unsere Aufgabe wird werden müssen. Dazu ist ja zunächst ein pädagogisch-didaktischer Kurs vor der Eröffnung der Schule für das Lehrerkollegium in seiner ersten Zusammensetzung gehalten worden, auf Grundlage dessen dann der Unterricht und die Erziehung versucht worden sind. Zu diesem etwas längeren pädagogischen Kurs, der der Eröffnung voranging, kam dann ein kürzerer Ergänzungskurs vor dem Beginn des zweiten Jahres, und ein zweiter Ergänzungskurs wird jetzt eben gehalten vor dem Beginn des dritten Schuljahres. Bei den verschiedenen Besuchen, die mir als pädagogischem Leiter der Waldorfschule möglich waren im Laufe der zwei Jahre, hat sich allerdings dasjenige ergeben, das darf nach einer gewissenhaften Prüfung gesagt werden, daß es - trotz aller Schwierigkeiten, die ja der einzelne Lehrer und Erzieher zum Teil aus äußeren Umständen und zum Teil, weil die Aufgabe schwierig ist, bei sich selbst zu überwinden hat - möglich geworden ist, daß der Geist, der in unserer Schule waltet, immer intensiver das Lehrerkollegium ergriffen hat. Wir haben es mit einer aufsteigenden Entwicklung zu tun gehabt; und die Art, wie sich mehr und mehr eingelebt hat dieser Geist der Waldorfschule, läßt uns hoffen, daß wir auch im folgenden Schuljahre eine steigende Entwicklung des Waldorfschulgeistes werden zu verzeichnen haben. Es hat sich herausgestellt, daß die Lehrkräfte, die zu den alten hinzugekommen sind, weil die Vergrößerung der Schule es nötig machte, sich wirklich mit erstaunlicher Schnelligkeit in den Geist der Waldorfschule einleben, so daß man in dieser Beziehung sagen kann: Dieser Geist der Waldorfschule ist immer mehr und mehr etwas Lebendiges geworden, etwas, das man findet, von dem man berührt wird, wenn man in die Waldorfschule hineinkommt

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

In dieser Beziehung dürfen wir aus einem sachgemäßen Beurteilen sagen, wir können nur Gutes verzeichnen; wir können hoffen, daß wir durch die Ausbildung des angestrebten Geistes allmählich dahin kommen, einen deutlichen Beweis liefern zu können, daß die Waldorfschule ihr Ziel wird erreichen können. Das ist zu sagen über den Geist, der waltet in der Schule, in den Lehrerkonferenzen, über den Geist, der in der Denkweise, in der Gesinnung des Lehrerkollegiums für mich, der ich das zu prüfen hatte, zu bemerken war. Das Lehrerkollegium besteht aus dem Begründer der Schule, Herrn Emil Molt, und seiner Gattin, die

#SE298-095

gewissermaßen die Stelle der Patrone innehaben, und aus den Ihnen bekannten Persönlichkeiten; die pädagogische Leitung ist durch die Natur der Sache mir zugefallen, und ich darf sagen: In den Lehrerkonferenzen, die in meiner Anwesenheit gehalten worden sind, und auch bei meinem Dabeisein während des Unterrichtes, was ja auch öfters im Laufe der zwei Jahre stattgefunden hat, ist durchaus das zutage getreten, was ich jetzt auseinandergesetzt habe. Das wäre in aller Kürze dasjenige, was von der einen Seite gesagt werden muß; dem muß allerdings von der anderen Seite etwas gegenübergestellt werden. Das ist das, was ja, wie ich glaube, mit voller Berechtigung von mir vor der Eröffnung der Schule in allerlei Ansprachen und auch bei der Eröffnung gesagt worden ist, daß eigentlich die Aufgabe der Waldorfschule nur dann voll erfüllt ist, wenn zu ihr sehr rasch sich andere solche Schulgründungen finden. Denn mit einer einzelnen Schule kann selbstverständlich nichts anderes geliefert werden als ein Musterbeispiel, das wir in bezug auf Pädagogisch-Didaktisches hingestellt haben. Das glaube ich in dieser berechtigten Weise vor Ihnen sagen zu können. Ein solches Musterbeispiel wird man konstruieren können. Allein mit einem solchen Musterbeispiel ist ja natürlich in unserer Zeit, in der es notwendig ist, den Geist, der hier gemeint ist, ins ganze Unterrichtswesen hineinzutragen im Sinne der Dreigliederung des sozialen Organismus, die ein wirklich freies Geistesleben in bezug auf Erziehung und Unterricht fordert, nur ein Anfang gemacht. Es ist der Geist, der gemeint ist, nur dadurch zu erreichen, daß die Waldorfschul-Idee die weiteste Verbreitung findet. Die Waldorfschule müßte Nachfolge erfahren; und das hängt natürlich davon ab, daß in weitesten Kreisen Interesse dieser Waldorfschule entgegengebracht wird. Wir dürfen allerdings sagen: Die Mitglieder des Waldorfschulvereins haben wirklich durch ihr tätiges Mitwirken ein anerkanntes Interesse gezeigt und ebenso die Elternschaft. Leider aber hat sich das Interesse der weitesten Kreise gegenüber der Waldorfschul-Idee nicht geregt; es ist noch außerordentlich gering. Außer einem Versuch, der in dankenswerter Weise im Kleinen unternommen worden ist innerhalb Mitteleuropas, hat die Waldorfschule keine Nachfolgerschaft gefunden. Es sind auch recht wenig Bestrebungen hervorgetreten für eine solche Nachfolgerschaft. Auch kann man sagen, daß sich nach einer anderen

#SE298-096

Seite hin das Interesse durchaus nicht in der Weise gezeigt hat, wie es eigentlich zu erwarten gewesen wäre: Man braucht Geld, selbst wenn nur eine Schule als Musterbeispiel gedeihen soll. Wir müssen die Sache so einrichten, daß wir mit jedem Jahr eine Klasse anfügen. Wir haben, nachdem wir die Schule achtklassig gegründet haben, im vorigen Jahr die neunte Klasse angefügt; wir werden mit der Eröffnung des dritten Schuljahres, die morgen stattfindet, die zehnte Klasse anfügen haben. Wir werden damit unsere Schule nach oben in jedem Jahre weiter ausbauen, so daß sich unseren letzten Schuljahren die verschiedenen Hochschulen anschließen können und wir tatsächlich unsere Schüler so weit bringen, daß sie beim Abgang aus unserer Schule das Abiturienten-examen ablegen können. Wir haben noch Zeit dazu, aber in dieser Weise soll diese Schule ausgebaut werden. Das fordert natürlich eine fortwährende bauliche Erweiterung der Schule. Außerdem hat sich herausgestellt, daß die Idee, die ursprünglich zugrunde lag, die Schule der Hauptsache nach zu begründen für die Kinder der Angehörigen der Waldorf-Astoria-Fabrik, ins Breite gewachsen ist. Es kamen immer mehr Anmeldungen aus weitesten Kreisen; und nach dieser Richtung hin ist durchaus ein gewisses Interesse vorhanden. Für die Vergrößerung der Schule, für die Erweiterung der einen Schule, für ihren Geist ist durchaus ein Interesse schon vorhanden. Das zeigt sich darin, daß wir von allen Seiten Schüleranmeldungen haben, daß die meisten Klassen mit Parallel-klassen arbeiten müssen.

Daß Schwierigkeiten bestehen in bezug auf den Ausbau der Schule, das wird im Vorstandsbericht gesagt werden. Jedenfalls sieht man daraus, daß es notwendig ist, daß man der Schule in finanzieller Beziehung Interesse entgegenbringe. Man kann wirklich nicht sagen, daß die Schule in finanzieller Beziehung dieses Interesse gefunden hat. Wir stehen jedesmal, wenn eine Erweiterung notwendig ist, vor neuen finanziellen Sorgen. Daher muß schon heute der Vorstand vor dieser ordentlichen Mitgliederversammlung in den Bericht etwas über seine Sorgen hinein-tragen. Wenn wir auf der einen Seite berichten dürfen über die Befriedigung, die man haben kann über den geistigen Fortgang, so muß dem entgegengesetzt werden, daß wir berichten müssen von den Sorgen, die wir haben und die sich insbesondere im Verlaufe der nächsten Wochen

#SE298-097

sehr vergrößern werden. Diese Sorgen kann natürlich das Lehrerkollegium nicht bewältigen; das hat schon sehr viel zu tun mit der Bewältigung des geistigen Fortschrittes. Das ist etwas, was in geeigneter Weise in der nächsten Zeit in die weitere Öffentlichkeit hineingetragen werden müßte. Wir brauchen einfach die Erweckung des Interesses in bezug auf die finanzielle Stützung der Waldorfschule, sonst würde selbst dieses eine Beispiel, das mit der einen Schule gegeben worden ist, nicht in der entsprechenden Weise ausgebaut werden können. Es steht zu hoffen, daß, wenn es gelingt, allmählich das Interesse der breitesten Öffentlichkeit für den Geist der Waldorfschule, für deren Ergebnisse zu erregen, auch das andere Notwendige nachfolgen wird: die Erweiterung der Waldorfschul-Idee dadurch, daß diese eine Schule Nachfolge findet, daß solche Schulen weiter begründet werden. Geschieht das nicht, so bleibt es bei einer Art Musterbeispiel. Damit wäre der Idee der Waldorfschul-Bewegung durchaus nicht Rechnung getragen. Das ist dasjenige, was ich als Vorsitzender des Waldorfschul-Vereins vorbringen wollte.

#SE298-098

Aus der Aussprache bei der Mitgliederversammlung vom 17. Juni 1921

E. Molt: Es scheint eine der schönsten Aufgaben zu sein, Herrn Dr. Steiner den tiefgefühlten Dank zum Ausdruck zu bringen für seine liebevolle Führung der Schule. Wir wissen, daß wir ihm die gedeihliche Entwicklung der Schule zu verdanken haben.

Dr. Steiner: Meine sehr verehrten Anwesenden! Ich danke Herrn Molt für seine lieben Worte, und ich danke allen für ihre Zustimmung zu seinen lieben Worten. Ich glaube diesen Dank auch aussprechen zu dürfen im Namen des gesamten Lehrerkollegiums unserer Waldorfschule. Es wird ja kein Zweifel darüber bestehen können, daß dasjenige, was einigermaßen gelungen sein kann diesem Lehrerkollegium, was möglich war für es, für die Entwicklung der Waldorfschule zu leisten, daß das nur hat geleistet werden können aus dem Grunde, weil das gesamte Lehrerkollegium durchaus tief durchdrungen ist von der Notwendigkeit der Waldorfschul-Idee, weil jeder einzelne dieses Lehrerkollegiums mit Begeisterung an dieser Waldorfschul-Idee hängt, und aus dieser Begeisterung kommt die Kraft zu dem Wirken für eine im wesentlichen doch neue Sache. Wir dürfen annehmen, daß trotz mancher Schwierigkeit uns, die wir für die Waldorfschule und ihren geistigen Fortgang zu sorgen haben, diese Begeisterung bleibt und infolgedessen auch die Kraft zum Wirken bleibt. Und in diesem Sinne, weil Sie vielleicht doch glauben können, daß wir aus reiner Begeisterung für die Waldorfschul-Idee in dieser Schule wirken, werden Sie auch das Versprechen entgegennehmen können, das ich in meinem Namen und in meiner lieben Freunde Namen vom Kollegium abgeben möchte. Sie werden das Versprechen entgegennehmen, daß wir auch in der Zukunft in der Weise wirken werden, wie Sie es sehen, die Sie Ihr tiefstes Interesse für die Waldorfschule bezeugt haben, wie es Sie wird befriedigen können.

Es wird der Wunsch ausgesprochen nach einer Gelegenheit, die Waldorfschule zu besichtigen.

Dr. Steiner: Ich glaube, daß man nicht außerordentlich viel haben wird von einer Besichtigung in der Waldorfschule selbst, und daß die

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

#SE298-099

Lehrerschaft am morgigen Vormittag verhindert wäre zu führen. Es wäre vielleicht möglich, Ihren Wunsch dahin zu modifizieren, daß Sie morgen um halb zehn Uhr im hiesigen Stadtgartensaal an der Eröffnungsfeier teilnehmen, wenn es nicht allzu viele sind. Darf ich die verehrten Anwesenden bitten - es ist auch wohl von seiten der Lehrer nichts einzuwenden -, wenn es Ihnen möglich erscheint, diesen Wunsch dahin zu modifizieren, daß Sie morgen an der Eröffnungsfeier teilnehmen. Sollte Ihr Wunsch sein, gegen Abend nach sechs Uhr einen Spaziergang machen zu wollen, so werden sich die Mitglieder des Kollegiums freuen, morgen nach Feierabend das Gebäude zu zeigen.

Ein Mitglied: Vielleicht kann man Leute an einem bestimmten Tag die Schule besuchen lassen? Etwa die Eurythmiestunden?

Dr. Steiner: Die Eurythmie gehört zum Unterricht; es würde für die Eurythmie dasselbe in Betracht kommen, was für den übrigen Unterricht in Betracht kommt. Da möchte ich bemerken, daß es sich höchstens darum handeln kann, daß vielleicht der Beschluß gefaßt würde, daß die von den Kindern und Lehrern leere Schule besucht würde. Von einer Besichtigung der Schule während des Unterrichts könnte nicht die Rede sein. Denn solch eine Besichtigung sollte nur stattfinden nach vorheriger genauer Erwägung, nach vorherigem Verhandeln mit denen, die durch die Besichtigung der Schule etwas lernen wollen. Es kann sich etwa handeln um die, die aus dem Grunde etwas sehen wollen von der Schule, weil sie irgendwo eine solche Schule begründen wollen, weil sie selbst irgend etwas in sachgemäßer Weise für die Verbreitung der Waldorfschul-Idee tun wollen. Es kann sich im Grunde nur um derartige seltene Fälle handeln, wenn es sich um die Besichtigung des Betriebes der Schule handelt. Wir sind natürlich nach dieser Richtung hin schon reichlich aufgefordert worden, aber irgendwie weitergehend könnte das nicht geschehen. Das kann aus rein pädagogisch-didaktischen Gründen nicht sein. Auch das berechnete Besuchen der Schule während des Unterrichts bedeutet doch immer eine Störung, eine vor der Pädagogik nicht zu rechtfertigende Störung des Unterrichtes. Wer auch immer das Schulzimmer betritt, stört den Unterricht. Es kann begründet sein, daß zu einem höheren Ziele der Unterricht gestört wird. Dann muß man solche

#SE298-100

Gründe gelten lassen. Man sollte doch ein Herz dafür haben, daß der Unterricht etwas ist, was der Sammlung bedarf, was daher unter keinen Umständen, wenn es nicht dringend notwendig ist, der Besichtigung des Besuches ausgesetzt werden sollte.

Ich glaube, daß es auch die Ansicht der übrigen Mitglieder des Kollegiums ist, daß wir daher höchstens könnten - das wäre eine Belastung, die jetzt auch kaum zuzumuten ist -, daß wir höchstens könnten die Schulräume sehen lassen. Nun kann ich Ihnen die Versicherung geben, daß die dann etwas Sehenswertes darstellen werden, wenn wir recht viel finanzielle Mittel bekommen werden. Aber wahrscheinlich mit Bezug auf dasjenige, was von Dotierungen herrührt, was die Ausstattung betrifft, die auf Dotierungen begründet ist, werden die Leute viel eher auf die Rechnung kommen, wenn sie andere Schulen anschauen. Wir könnten uns höchstens der Gefahr aussetzen, daß sie uns sagen werden, wir haben nichts gesehen, und Lehrmittel, die durchaus nicht etwa reichlich sind. Gebt uns unser Geld zurück!

Bezüglich der Eurythmie ist festzuhalten, daß wir das Tunlichste gemacht haben, um zu zeigen, wie es mit der Eurythmie steht. Wir haben Veranstaltungen gemacht, in denen man sehen kann, wie die Waldorfschulkinder eurythmisch sich betätigen. Solche Veranstaltungen werden hoffentlich auch weiter gemacht werden. Das kann die Gelegenheit sein, bei der man sich überzeugen muß, was in der Eurythmie durch die Waldorfschulkinder geleistet werden kann. Es erscheint mir aus pädagogischen Gründen tatsächlich untunlich, daß in bezug auf die Eurythmie irgendeine Ausnahme gemacht würde für dasjenige, was dem Unterricht gegenüber überhaupt gilt.

Es ist bisher in der weitgehendsten Weise jedem berechtigten Wunsch entgegengekommen worden, sich zu informieren über das, was in der Waldorfschule vorgeht. Es ist in der weitgehendsten Weise auch ein nicht immer wünschenswerter Gebrauch gemacht worden von der Möglichkeit, die Waldorfschule zu besichtigen.

Es kann im Grunde genommen in bezug auf diese Sache etwas Gesundes nicht herauskommen, wenn bezüglich der Handhabung des Verkehrs mit der Außenwelt und der Besichtigung irgendwie eine andere Weisung möglich ist als diejenige, die durch die Leitung der Waldorfschule

#SE298-101

und das Lehrerkollegium möglich ist. Mir scheint es unmöglich zu sein, daß die Leitung der Schule irgendwelche Weisung erhalten würde von einem Verein. Hier handelt es sich darum, daß auch bezüglich dieser Sache nur das sachgemäße Urteil des Lehrerkollegiums in Betracht käme, so daß es mir gar nicht nötig schien, im Schoß des Waldorfschul-Vereins irgendwie darüber abzustimmen, ob man es gestatten soll oder nicht. Es müßte das durchaus vom Lehrerkollegium abhängen, wie man diese Sache handhabt. Es ist wohl auch kein Antrag gewesen.

. . . Das geht nicht, daß das, was ich im ersten Teil gesagt habe, daß der Geist der Waldorfschule vor Besucher hingetragen wird. Das muß entwickelt werden im Unterricht. Das läßt sich auf keine Weise machen, als auf den Wegen, auf denen es bisher gesucht worden ist. Das, was der Geist der Waldorfschule ist, wird nicht anders vor die Öffentlichkeit gebracht werden können, als wenn diejenigen, welche Kinder haben, die Erziehungsideale kennenlernen, wenn die Elternschaft und auch andere, die damit zusammenhängen, in der Öffentlichkeit zeugen. Auf eine andere Weise gibt es keine Möglichkeit, daß der Geist der Waldorfschule beachtet wird.

Ich kann die Versicherung geben, da ich weiß, daß der Vorschlag aus gutem Willen hervorgeht: in den bisherigen zwei Jahren sind wir nach jeder Richtung entgegengekommen. Wir müssen scharf darüber wachen, daß nicht neugierige Leute kommen. Wir werden auch in der Zukunft niemanden, der eine Berechtigung hat, die Schule kennenzulernen, abweisen.

Und da wir dann am Ende der Versammlung angekommen sind, gestatten Sie mir noch, daß ich im Namen des Vorstandes den herzlichen Dank dafür ausspreche, daß Sie diese erste Versammlung besuchen wollten. Ich hoffe, daß Sie an den Erfahrungen, die Sie werden machen können, das erleben werden, was Sie befriedigt, angesichts des Interesses, das Sie heute an den Tag gelegt haben durch Ihr Erscheinen. In diesem Sinne danke ich Ihnen im Namen des Vorstandes des Waldorfschul-Vereins für Ihr Erscheinen und erlaube mir, die erste ordentliche Mitgliederversammlung zu schließen.

ANSPRACHE

AN DER ERSTEN MITGLIEDERVERSAMMLUNG
DES VEREINS «FREIE WALDORFSCHULE»

17. Juni 1921

#TX

Meine sehr verehrten Anwesenden! Ich eröffne die erste ordentliche Mitgliederversammlung des Vereins «Freie Waldorfschule». Ehe ich auf das Programm eingehe, gestatten Sie, daß ich Sie im Namen des Vorstandes auf das allerherzlichste begrüße. Es ist nur eine kleine Anzahl der Mitglieder des Vereins heute naturgemäß erschienen, aber um so herzlicher soll die Begrüßung für die kleine Anzahl sein; wir haben 1400 Mitglieder, so viel sind lange nicht da. Um so erfreulicher ist es, daß eine stattliche Anzahl erschienen ist. Was

GA 298 Rudolf Steiner in der Waldorfschule

zunächst, meine sehr verehrten Anwesenden, zu sagen ist in bezug auf die bisherige Entwicklung der Waldorfschule, ist das Folgende: Wir haben zwei Schuljahre hinter uns, wir haben, wie Ihnen wohl aus den verschiedenen Veröffentlichungen, die schon erschienen sind, bekannt sein dürfte, mit dieser Waldorfschule, die von Emil Molt gegründet worden ist, etwas angestrebt, das aus neuen pädagogisch-didaktischen Gesichtspunkten und aus Gesichtspunkten einer allgemeinen humanitären Denkweise heraus wirklich nach den verschiedenen Richtungen hin etwas Neues schaffen kann, daß neue Kräfte entfesselt werden, die auf dem Gebiete des Unterrichts und der Erziehung notwendig sind, um gegenüber den Verfallskräften, gegenüber den Niedergangskräften, die in unserer Zeit sehr deutlich zu sehen sind, das Nötige zu tun. Es ist begreiflich, daß ein Wichtiges in der Gegenwart getan werden muß auf dem Gebiete des Unterrichts- und Erziehungswesens. Eine solche Aufgabe war nicht leicht; es handelte sich darum, in der Auswahl der Lehrer so vorzugehen, daß nun wirklich bei denjenigen, die Lehrende und Erziehende sein sollten, der Geist von all dem lebt, was wir eine notwendige neue pädagogisch-didaktische Denkweise nennen können.

Wir mußten außerdem uns innerhalb der Lehrerschaft erst verständigen über dasjenige, was da ins einzelne des pädagogisch-didaktischen

#SE298-094

Wirkens hinein unsere Aufgabe wird werden müssen. Dazu ist ja zunächst ein pädagogisch-didaktischer Kurs vor der Eröffnung der Schule für das Lehrerkollegium in seiner ersten Zusammensetzung gehalten worden, auf Grundlage dessen dann der Unterricht und die Erziehung versucht worden sind. Zu diesem etwas längeren pädagogischen Kurs, der der Eröffnung voranging, kam dann ein kürzerer Ergänzungskurs vor dem Beginn des zweiten Jahres, und ein zweiter Ergänzungskurs wird jetzt eben gehalten vor dem Beginn des dritten Schuljahres. Bei den verschiedenen Besuchen, die mir als pädagogischem Leiter der Waldorfschule möglich waren im Laufe der zwei Jahre, hat sich allerdings dasjenige ergeben, das darf nach einer gewissenhaften Prüfung gesagt werden, daß es - trotz aller Schwierigkeiten, die ja der einzelne Lehrer und Erzieher zum Teil aus äußeren Umständen und zum Teil, weil die Aufgabe schwierig ist, bei sich selbst zu überwinden hat -möglich geworden ist, daß der Geist, der in unserer Schule waltet, immer intensiver das Lehrerkollegium ergriffen hat. Wir haben es mit einer aufsteigenden Entwicklung zu tun gehabt; und die Art, wie sich mehr und mehr eingelebt hat dieser Geist der Waldorfschule, läßt uns hoffen, daß wir auch im folgenden Schuljahre eine steigende Entwicklung des Waldorfschulgeistes werden zu verzeichnen haben. Es hat sich herausgestellt, daß die Lehrkräfte, die zu den alten hinzugekommen sind, weil die Vergrößerung der Schule es nötig machte, sich wirklich mit erstaunlicher Schnelligkeit in den Geist der Waldorfschule einleben, so daß man in dieser Beziehung sagen kann: Dieser Geist der Waldorfschule ist immer mehr und mehr etwas Lebendiges geworden, etwas, das man findet, von dem man berührt wird, wenn man in die Waldorfschule hineinkommt

In dieser Beziehung dürfen wir aus einem sachgemäßen Beurteilen sagen, wir können nur Gutes verzeichnen; wir können hoffen, daß wir durch die Ausbildung des angestrebten Geistes allmählich dahin kommen, einen deutlichen Beweis liefern zu können, daß die Waldorfschule ihr Ziel wird erreichen können. Das ist zu sagen über den Geist, der waltet in der Schule, in den Lehrerkonferenzen, über den Geist, der in der Denkweise, in der Gesinnung des Lehrerkollegiums für mich, der ich das zu prüfen hatte, zu bemerken war. Das Lehrerkollegium besteht aus dem Begründer der Schule, Herrn Emil Molt, und seiner Gattin, die

#SE298-095

gewissermaßen die Stelle der Patrone innehaben, und aus den Ihnen bekannten Persönlichkeiten; die pädagogische Leitung ist durch die Natur der Sache mir zugefallen, und ich darf sagen: In den Lehrerkonferenzen, die in meiner Anwesenheit gehalten worden sind, und auch bei meinem Dabeisein während des Unterrichtes, was ja auch öfters im Laufe der zwei Jahre stattgefunden hat, ist durchaus das zutage getreten, was ich jetzt auseinandergesetzt habe. Das wäre in aller Kürze dasjenige, was von der einen Seite gesagt werden muß; dem muß allerdings von der anderen Seite etwas gegenübergestellt werden. Das ist das, was ja, wie ich glaube, mit voller Berechtigung von mir vor der Eröffnung der Schule in allerlei Ansprachen und auch bei der Eröffnung gesagt worden ist, daß eigentlich die Aufgabe der Waldorfschule nur dann voll erfüllt ist, wenn zu ihr sehr rasch sich andere solche Schulgründungen finden. Denn mit einer einzelnen Schule kann selbstverständlich nichts anderes geliefert werden als ein Musterbeispiel, das wir in bezug auf Pädagogisch-Didaktisches hingestellt haben. Das glaube ich in dieser berechtigten Weise vor Ihnen sagen zu können. Ein solches Musterbeispiel wird man konstruieren können. Allein mit einem solchen Musterbeispiel ist ja natürlich in unserer Zeit, in der es notwendig ist, den Geist, der hier gemeint ist, ins ganze Unterrichtswesen hineinzutragen im Sinne der Dreigliederung des sozialen Organismus, die ein wirklich freies Geistesleben in bezug auf Erziehung und Unterricht fordert, nur ein Anfang gemacht. Es ist der Geist, der gemeint ist, nur dadurch zu erreichen, daß die Waldorfschul-Idee die weiteste Verbreitung findet. Die Waldorfschule müßte Nachfolge erfahren; und das hängt natürlich davon ab, daß in weitesten Kreisen Interesse dieser Waldorfschule entgegengebracht wird. Wir dürfen allerdings sagen: Die Mitglieder des Waldorfschulvereins haben wirklich durch ihr tätiges Mitwirken ein anerkennenswertes Interesse gezeigt und ebenso die Elternschaft. Leider aber hat sich das Interesse der weitesten Kreise gegenüber der Waldorfschul-Idee nicht geregt; es ist noch außerordentlich gering. Außer einem Versuch, der in dankenswerter Weise im Kleinen unternommen worden ist innerhalb Mitteleuropas, hat die Waldorfschule keine Nachfolgerschaft gefunden. Es sind auch recht wenig Bestrebungen hervorgetreten für eine solche Nachfolgerschaft. Auch kann man sagen, daß sich nach einer anderen

#SE298-096

Seite hin das Interesse durchaus nicht in der Weise gezeigt hat, wie es eigentlich zu erwarten gewesen wäre: Man braucht Geld, selbst wenn nur eine Schule als Musterbeispiel gedeihen soll. Wir müssen die Sache so einrichten, daß wir mit jedem Jahr eine Klasse anfügen. Wir haben, nachdem wir die Schule achtklassig gegründet haben, im vorigen Jahr die neunte Klasse angefügt; wir werden mit der Eröffnung des dritten Schuljahres, die morgen stattfindet, die zehnte Klasse anzufragen haben. Wir werden damit unsere Schule nach oben in jedem Jahre weiter ausbauen, so daß sich unseren letzten Schuljahren die verschiedenen Hochschulen anschließen können und wir tatsächlich unsere Schüler so weit bringen, daß sie beim Abgang aus unserer Schule das Abiturienten-examen ablegen können. Wir haben noch Zeit dazu, aber in dieser Weise soll diese Schule ausgebaut werden. Das fordert natürlich eine fortwährende bauliche Erweiterung der Schule. Außerdem hat sich herausgestellt, daß die Idee, die ursprünglich zugrunde lag, die Schule der Hauptsache nach zu begründen für die Kinder der Angehörigen der Waldorf-Astoria-Fabrik, ins Breite gewachsen ist. Es kamen immer mehr Anmeldungen aus weitesten Kreisen; und nach dieser Richtung hin ist durchaus ein gewisses Interesse vorhanden. Für die Vergrößerung der Schule, für die Erweiterung der einen Schule, für ihren Geist ist durchaus ein Interesse schon vorhanden. Das zeigt sich darin, daß wir von allen Seiten Schüleranmeldungen haben, daß die meisten Klassen mit Parallel-klassen arbeiten müssen.

Daß Schwierigkeiten bestehen in bezug auf den Ausbau der Schule, das wird im Vorstandsbericht gesagt werden. Jedenfalls sieht man daraus, daß es notwendig ist, daß man der Schule in finanzieller Beziehung Interesse entgegenbringe. Man kann wirklich nicht sagen, daß die Schule in finanzieller Beziehung dieses Interesse gefunden hat. Wir stehen jedesmal, wenn eine Erweiterung notwendig ist, vor neuen finanziellen Sorgen. Daher muß schon heute der Vorstand vor dieser ordentlichen Mitgliederversammlung in den Bericht etwas über seine Sorgen hinein-tragen. Wenn wir auf der einen Seite berichten dürfen über die Befriedigung, die man haben kann über den geistigen Fortgang, so muß dem entgegengesetzt werden, daß wir berichten müssen von den Sorgen, die wir haben und die sich insbesondere im Verlaufe der nächsten Wochen

#SE298-097

GA 298 Ru

GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

#	Beitragstitel
1	ERSTER VORTRAG Stuttgart, 26. Dezember 1919
2	ZWEITER VORTRAG Stuttgart, 28. Dezember 1919
3	DRITTER VORTRAG Stuttgart, 29. Dezember 1919
4	VIERTER VORTRAG Stuttgart, 31. Dezember 1919
5	<u>FÜNFTER VORTRAG Stuttgart, 2. Januar 1920</u>
6	SECHSTER VORTRAG Stuttgart, 3. Januar 1920
7	HINWEISE

http://fvn-rs.net/index.php?option=com_content&view=category&id=190:ga-299-geisteswissenschaftliche-sprachbetrachtungen&Itemid=14&layout=default

ERSTER VORTRAG

Stuttgart, 26. Dezember 1919

Einige der Freunde haben mich veranlaßt, zu Ihnen während dieses Aufenthaltes auch einiges über Sprachliches zu sprechen. Noch mehr als bei den naturwissenschaftlichen Kursen muß ich sagen, kann selbst-verständlich bei einer so plötzlich auftretenden Absicht dasjenige, was in diesen paar Stunden zu Ihnen gesprochen werden kann, nur ganz episodisch sein. Noch mehr als die naturwissenschaftlichen Betrachtungen müssen diese Sprachbetrachtungen mit einer gewissen Nachsicht genommen werden, weil sie durchaus eine improvisierte Sache sind. Es kann sich also nur darum handeln, einige Hinweise zu geben, die besonders auch nützlich werden könnten für unseren Unterricht in der Waldorfschule, für den Unterricht überhaupt.

Vielleicht kann dasjenige, was ungefähr beabsichtigt worden ist, am besten erreicht werden, wenn wir das eine oder andere an eine Art geschichtlicher Betrachtung der Sprache angliedern. Daher bitte ich Sie, was ich heute sagen werde, als eine lose Zusammenfügung von allerlei Bemerkungen aufzufassen, die als Einleitung dienen sollen für dasjenige, was wir in diesen paar Stunden miteinander behandeln werden.

Es ist ja wohl gerade an der deutschen Sprache zu beobachten, wie sich in der Sprache eines Volkes durch die Entwicklung dieser Sprache auch die Entwicklung des Seelenlebens selber ausdrückt. Nur muß man sich klar darüber sein, daß nicht in jedem Zeitabschnitt der Mensch zu der Sprache im gleichen Verhältnis steht wie in einem anderen Zeitabschnitt. Je weiter wir zurückgehen in der Entwicklungsgeschichte eines Volkes, desto lebendiger finden wir in gewisser Beziehung alles das, was an Kräften der menschlichen Seele und auch an Biegsamkeitskräften des menschlichen Leibes mit der Sprache zusammenhängt. Ich habe das ja selbst des öfteren empfunden. Wenn Sie meine Bücher durchgehen, so werden Sie das ganz bewußte Bestreben finden, selbst bei philosophischen Themen möglichst in deutscher Sprache zu sprechen. Das wird mir ja gerade übelgenommen von manchen Gegnern, die dann nicht anders können als gegen das zu wettern, was in bewußter Art gerade in diesen Büchern für die Sprache angestrebt wird. Es ist heute schon im Deutschen außerordentlich schwierig, gewissermaßen noch innere lebendige Kräfte zu finden, welche die Sprache weitergestalten. Namentlich ist es schwierig, Sinnangliederungen zu finden, also einen gewissen Sinn in einer völlig adäquaten Weise dadurch auszudrücken, daß man versucht, irgendein Wort aufzunehmen, wie ich es zum Beispiel versucht habe mit dem Worte *kraften*, ein Wort, das sonst in der deutschen Sprache weniger gebraucht wird. Da versuchte ich, in Aktivität zu versetzen, was sonst nur mehr passiv ausgedrückt wird. Auch mit anderen Wörtern habe ich dergleichen versucht; aber trotzdem wir nur um ein Jahrhundert hinter Goethe liegen, wird es uns heute schon schwer, so weitgehende neue Wörter zu prägen, die prägnant Dinge ausdrücken, welche wir als neue Gedanken der Zeitentwicklung einzuverleiben versuchen. Wir denken nicht daran, daß zum Beispiel das Wort *Bildung* nicht älter ist als die Goethe-Zeit! Vor der Goethe-Zeit gab es in Deutschland noch keinen gebildeten Menschen, das heißt man sagte zu dem, was man da meinte, noch nicht ein gebildeter Mensch. Die deutsche Sprache hatte noch in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts eine starke innere plastische Kraft, und so konnten solche Worte, wie *Bildung* oder gar *Weltanschauung*, das auch erst seit der Goethe-Zeit auftritt, noch gebildet werden. Es ist ein großes Glück, in einem Sprachzusammenhang zu leben, der solche innere Bildung noch zuläßt. Man merkt das ja insbesondere stark, wenn man zum Beispiel in der Lage ist, immerfort von der Übersetzung seiner Bücher ins Französische oder Englische oder in andere Sprachen einiges zu hören. Da übersetzen die Leute im Schweiße ihres Angesichts, so gut sie es können; aber immer, wenn einer etwas übersetzt hat, findet es der andere spottschlecht, keiner findet die Übersetzung gut. Und wenn man auf die Sachen eingeht, so kommt man darauf, daß vieles, wie es da in den Büchern steht, in der Übersetzung so nicht gesagt werden kann. Ich antworte dann den Leuten: Im Deutschen ist alles richtig; man kann das Subjekt an erster, an zweiter, an dritter Stelle setzen, da ist mehr oder weniger noch alles richtig. - Und die pedantische, philiströse Einrichtung, daß etwas nicht gesagt werden kann im Absoluten, ist im Deutschen noch nicht so vorhanden wie bei den westlichen Sprachen. Aber denken Sie, wohin man gekommen ist, wenn man an eine stereotype Ausdrucksweise gebunden ist! Man kann da noch nicht individuell denken, sondern eigentlich nur im Gruppengeist Dinge denken, die man den anderen Menschen mitteilen will. Das ist auch für die Bevölkerung der westlichen Zivilisationen in hohem Grade der Fall; sie denken in stereotypen Ausdrucksformen. Sehen Sie, gerade an der deutschen Sprache kann man Beobachtungen machen, wie dasjenige, was ich den Sprachgenius nennen möchte, allmählich versteift ist, wie man in unserer Zeit sich auch schon mit dem Deutschen dem Stadium nähert, wo man nicht mehr aus den stereotypen Formen herauskann. Das war in der Goethe-Zeit nicht so, und noch weniger so in noch früheren Zeiten. Und das hängt wohl zusammen mit der gesamten Sprachentwicklung Mitteleuropas.

In verhältnismäßig noch junger Zeit war Mitteleuropa bis weit nach dem Osten hin bewohnt von einer primitiven Bevölkerung, von einer Bevölkerung mit großen geistigen Anlagen, aber mit einer relativ primitiven äußeren Kultur, mit einer Kultur, welche mehr oder weniger streng aufging im Wirtschaftsleben und in alldem, was sich aus diesem entwickeln ließ. Und es wurde aufgenommen zunächst auf dem Umwege über die östlich-germanischen Volksstämme vieles von der geistigen Kultur der Griechen. Damit ist aber in das Germanische,

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

das später das Deutsche geworden ist, vieles von dem Griechischen in die Sprache Mitteleuropas eingedrungen. Da ist durch die ganzen Jahrhunderte, in denen das Christentum sich ausbreitete von Süden nach Norden, mit den Begriffen, mit den Ideen, mit den Vorstellungen ungeheuer viel sprachliches Gut eingezogen. Die verschiedenen germanischen Stämme Mitteleuropas hatten für die wichtigsten Begriffe, die sie mit dem Christentum übermittelt erhalten sollten, wahrhaftig nicht die Möglichkeit, diese aus ihrer Sprache heraus auszudrücken. Selbst dasjenige, was uns überliefert ist, sagt uns da nicht immer das Wahre. So gehört zum Beispiel, was man das Segnen nennt, im wesentlichen zu dem, was sich mit dem Christentum ausgebreitet hat. Dieser spezifische Begriff des Segnens, der war im nordisch-germanischen Heidentum nicht vorhanden. Wir haben zwar da die Zaubersprüche, allein die hatten etwas Magisches, hatten eine magische Kraft in sich; das war nicht eigentliches Segnen. Dieses Segnen ist etwas, was im Grunde erst durch das Christentum eingezogen ist; und dieses Segnen hängt zusammen mit dem Substantiv der Segen. Das ist eine in alten Zeiten unter dem Einfluß des Christentums hereingenommene Wortbildung. Und diese Wortbildung ist signum = das Zeichen, so daß also mit dem Christentum das Wort signum eingezogen ist und daraus der Segen und auch das Segnen geworden ist. Nun bitte ich Sie zu beachten, welche sprachbildende Kraft dazumal noch der Sprachgenius gehabt hat! Wir würden heute nicht mehr imstande sein, ein Fremdwort so innerlich umzubilden und umzubiegen, daß aus signum Segen wird. Wir würden das Fremdwort vielmehr als Fremdwort behalten, weil nicht mehr aus den Tiefen heraufdringt die aus dem Inneren heraus schöpfende, sprachumbildende Kraft. Bei vielen Wörtern, die man heute schon als ganz gut deutsch empfindet, muß man sich klar sein, daß sie nichts anderes sind als Eindringlinge, die mit dem Christentum gekommen sind. Nehmen wir das Wort predigen. Predigen ist nichts anderes als praedicare. Man hatte noch die Möglichkeit, das praedicare innerlich umzubilden. Predigen ist gar kein deutsches Wort, sondern nur die Umbildung des Wortes praedicare, was ja auch predigen bedeutet; aber wir haben ein eigentlich deutsches Wort für diese christliche Tätigkeit des Predigens nicht, so ist es notwendig, daß, wenn wir die eigentliche sprachbildende Kraft der deutschen Sprache kennenlernen wollen, wir erst unsere Sprache durch ein Sieb treiben müssen. Wir müssen gewissermaßen alles das absondern, was auf dem Umwege durch die Kulturströmungen, die in unsere mitteleuropäische Kultur sich ergossen haben, in die Sprache gekommen ist. Bei manchen Wörtern merken Sie es eigentlich wirklich nicht mehr. Sie sprechen vom Weihnachtsfest, empfinden das Fest. Weihnacht ist ein urdeutsches Wort, aber Fest ist ein romanisches, ein lateinisches Wort, welches in alter Zeit zu einem deutschen geworden ist. Fest, das führt in die Zeit zurück, wo auf der einen Seite, eben mit dem Eindringen des Christentums, wirklich Fremdestes eingedrungen ist, wo aber zu gleicher Zeit dieses so umgebildet worden ist, daß wir heute gar nicht mehr die Empfindung haben, daß es ein Fremdwort sei. Wer denkt heute in aller deutschen Welt daran, dass das Wort verdammen ein lateinisches Wort ist, das zu einem deutschen geworden ist von darnare. Also wir müssen sehr sieben, wenn wir auf dasjenige kommen wollen, was eigentlich nun wirklich deutsche Sprache ist; denn vieles ist eben mit dem Christentum eingetreten; vieles ist wiederum eingetreten dadurch, daß aus dem Christentum sich das Schulwesen herausgebildet hat. Den Lehrstoff in diesem Schulwesen nahm man so auf, wie man ihn im Süden, in der griechisch-lateinischen Kultur hatte. Und man fand keine Wörter vor für dasjenige, was man mitteilen sollte. Man mußte mit den Begriffen zu gleicher Zeit die Wörter bringen. Das geschah zuerst in den Lateinschulen, verpflanzte sich aber hinunter auch in die niederen Schulen; und so haben wir dasjenige, was heute die Grundlage für unsere Bildung macht, die Schule selbst, als ein Fremdwort. Denn Schule ist auch kein deutsches Wort, so wenig wie Scholastik ein deutsches Wort ist. Schola, althochdeutsch scola> die Schule, ist also ein fremdes Wort. Und Klasse ist erst recht ein fremdes Wort. Ja, man braucht nur hinzuschauen, wohin man will:

Tafel ist ein fremdes Wort - tabula; schreiben ist ein fremdes Wort -scribere. Also gerade alles das, was in die Schule eingedrungen ist, ist eigentlich damit, daß wir den Schulstoff vom Süden her erhalten haben, der romanisch ist, in unsere Sprache von außen hereingedrungen.

Damit haben wir gewissermaßen die eine Schicht dessen, was wir absieben müssen aus dem Deutschen, wenn wir den eigentlichen Charakter des deutschen Sprachwesens studieren wollen. Da müssen wir fast alle ausgesprochen fremden Wörter herausgesiebt haben. Denn die drücken nicht das aus, was aus der deutschen Volksseele kommt, sondern die sind hineingegossen in das Wesen der deutschen Volksseele; sie bilden gewissermaßen eine Art Firnis auf dem deutschen Wesen. Wir müssen das suchen, was unter diesem Firnis ist. Suchen wir zum Beispiel beim Schulwesen nach demjenigen, was unter dem Firnis ist, so bekommen wir verhältnismäßig wenig, aber sehr Charakteristisches. Zum Beispiel ein urdeutsches Wort ist das Wort Lehrer; ein urdeutsches Wort ist auch das Wort Buchstabe, wovon dann Buch kommt. Es ist von den hingeworfenen Stäben, welche die Worte gebildet haben, gekommen durch die alte Sitte, durch hingeworfene Buchenstäbe die Buchstaben auszudrücken, woraus dann das Zusammenlesen, also das Lesen gekommen ist, und der Leser, der zum Lehrer geworden ist. Das sind urdeutsche Bildungen. Aber Sie sehen, die tragen einen ganz anderen Charakter, die führen uns überall zurück auch auf das Seelen-leben, das in Mitteleuropa geführt worden ist. So stießen zusammen das alte heidnische Wesen und das christliche Wesen, und mit diesen beiden Wesen stießen eben auch die zwei Sprachelemente, das südliche und das mehr nordische, durchaus zusammen. Sie können sich vorstellen, welche starke umbildende Seelenkraft im 1. Jahrtausend nach dem Mysterium von Golgatha in der deutschen Sprache gewesen sein muß, daß sie so stark, wie sie das getan hat, das Christentum aufgenommen hat, und daß sie zu gleicher Zeit mit dem Christentum die Wörter aufnehmen konnte, die die wesentlichsten Geheimnisse des Christentums ausdrückten.

Nun haben wir aber damit nur eine Schicht gegeben. Wir kommen in sehr frühe Zeiten zurück, in die Zeiten, die noch mit der Völkerwanderungszeit etwas zusammenhängen, wenn wir diese eine Schicht des in das Deutsche eindringenden romanischen Sprachelementes aufsuchen. Aber auch später hat das romanische Wesen einen großen Einfluß auf das Deutsche ausgeübt. Und so sehen wir, wie durch die verschiedenen Ereignisse eine zweite Schicht mehr vom Westen, vom romanischen Spracheinfluß herüberkommt. Im 12. Jahrhundert beginnt es und dauert bis ins 18. Jahrhundert hinein, daß fortwährend französische Wörter aufgenommen werden, französische Wörter für Dinge, für die man zwar Begriff und Empfindung hat, aber durch die man gewisse Begriffe und Empfindungen modifiziert. Ich habe mir eine Anzahl von diesen Wörtern notiert; meine Notizen machen aber auf Vollständigkeit keinen Anspruch, weil sie gewissermaßen, da ja die ganzen Vorträge improvisiert sind, aus dem Gedächtnis hingeschrieben sind. Ich habe versucht, gerade urdeutsch scheinende Worte zu nehmen. Nehmen Sie zum Beispiel das Wort fein. Fein ist ein Wort, das Sie vor dem 12. Jahrhundert nicht finden. Es ist über fin aus dem Französischen herübergekommen. Sie sehen daraus, wie im 13. Jahrhundert die sprachbildende Kraft noch so groß gewesen ist, daß ein Wort umgebildet werden konnte so stark, daß man es heute als durchaus deutsches Wort empfindet. Selbst ein solches Wort wie Kumpan, das sehr populär geworden ist, es ist nur die Umbildung von compaignon; und ein Wort, das uns heute sehr häufig begegnet, Partei, gehört zu denjenigen Worten, die dazumal eingewandert sind. Tanz ist dazumal ins Deutsche hereingekommen. Das sind alles Wörter, die erst seit dem 12. Jahrhundert im Deutschen sind und die bei dieser zweiten Invasion, bei der, die ich speziell die französische nennen möchte, hereingekommen sind: Schach, matt, Karte, As, Treff, kaputt - alles Wörter, die dazumal in unsere Sprache eingedrungen sind. Etwas sehr Merkwürdiges ist dieses, daß wir unzählige, wenigstens sehr, sehr viele solcher Wörter haben, die vom 12. Jahrhundert an durch das 13., 14., 15., 16. Jahrhundert von Frankreich her, vom Westen her, in das Deutsche eingedrungen sind. Es sind durchaus Wörter, welche viel dazu beitrugen, daß innerhalb des Sprachlichen ein leichtes Element, ein legeres Element, das früher viel schwerere des deutschen Sprechens durchdrang. Die Sprache, die vorher in deutschen Gegenden gesprochen worden ist, hatte etwas viel Volleres; und Sie werden sehen, wie man mit ihr solche Dinge nicht leicht hätte ausdrücken können. Man hätte leicht ausdrücken können: Du bist ein kühner Held. Das ließ sich in der alten deutschen Sprache leicht ausdrücken. Nicht aber: Du bist ein feiner Kerl -, das ließ sich in derselben Nuance nicht ausdrücken wie heute; dazu braucht man eben das Wort fein. Ebenso wenig wären andere Dinge möglich geworden, wenn nicht diese Invasion durch das Französische gekommen wäre.

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Merkwürdig wenig ist gerade in die nördlicheren Gegenden von Italien her gekommen. Zur Zeit der Renaissance manches, was Bezug hat auf Musikalisches, aber sonst eigentlich nichts. Dagegen kommt auf dem Umwege über Süddeutschland und Österreich später eine dritte Art von Invasion - wenn auch nicht so stark - von Worten wie bizarr. Damals ist sogar das Wort lila erst gekommen; das hat es früher nicht gegeben. Diese Worte kamen zu gleicher Zeit mit dem Worte Neger und dem Worte Tomate. Das ist alles aus Spanien bezogen. Damit aber haben wir zu gleicher Zeit eine Phase des Eindringens fremder Sprach-elemente, bei der man schon sehen kann: Der Sprachgenius ist nicht mehr so biegsam. Diese Wörter sehen ihren ursprünglichen Wörtern viel ähnlicher. Und am ungünstigsten ist die Sache später geworden, als die Deutschen dazu gekommen sind, das Englische eindringen zu lassen, eigentlich erst im späten 18. Jahrhundert und dann im 19. Jahrhundert. Da sind vorzugsweise die Wörter für das äußere Leben eingedrungen; aber sie sind fast so geliebt, wie sie im Englischen sind. Da hatte schon der deutsche Sprachgenius die Möglichkeit des Umbildens, des innerlichen Aufnehmens verloren.

So habe ich versucht, Sie aufmerksam zu machen, wie, wenn man in alte Zeiten zurückgeht, die Fähigkeit des Aufnehmens, des Umbildens gerade beim germanisch-deutschen Elemente außerordentlich stark vorhanden ist. Nehmen Sie - ich will Ihnen dies noch kräftig erhärten - zum Beispiel ein so deutsches Wort, daß man eigentlich, auch wenn man bewandert ist in dem Empfinden der Dialekte, gar nicht zweifeln kann an der Echtheit des betreffenden Wortes: Sie kennen vielleicht das Wort Riegelwand für Fachwerkwand. Riegel -urdeutsch wird es auf die Zunge genommen und ausgesprochen. Und dennoch, dieses Wort ist in dem deutschen Sprachgebiet nicht länger als seit der Zeit, seit welcher italienisch-lateinisch gebildete Architekten mit solchem Material gebaut haben, das dann später Veranlassung gegeben hat, Riegelwände auszubilden. In sehr alten Zeiten wurde in anderer Weise gebaut, und diese Architekten hatten für die Art ihres Arbeitens das Wort regula, die Regel, eingeführt; und in dieser Zeit war der sprachbildende Geist noch so stark, das Wort regula in das Wort Riegel umzubilden. Wer aber weiß denn heute, daß dieses urdeutsche scheinende Wort Riegel nichts anderes ist als Regel, regula! Wir wären heute nicht mehr imstande, solche Umbildungen zu machen. Wir halten auch Keller, den Keller unten, für ein urdeutsches Wort, und doch ist es nichts anderes als die Umbildung von cellarium. Ich will Ihnen noch ein ganz urdeutsch aussehendes Wort anführen, damit Sie sehen, wie brenzlich es hätte werden können, wenn man begonnen hätte, nach gewissen Tendenzen, wie sie vor einiger Zeit vorhanden waren, alle Fremdwörter auszumerzen. Hätte man das getan, Riegel wäre gefallen, Keller wäre gefallen; aber wissen Sie, was auch hätte fallen müssen? Das Wort Schuster hätte fallen müssen! Schuster, dieses Wort ist nämlich in die deutsche Sprache dadurch gekommen, daß Leute aus dem Süden gekommen sind, die die Deutschen gelehrt haben, die Fußbekleidung anstatt wie früher bloß zusammenzubinden, nun zu nähen. Und mit dem Nähen der Fußbekleidung hängt das Wort sutor zusammen; dieses Wort umgebildet, ist das heutige deutsche Wort Schuster geworden. Also durchaus ein fremdes Wort ist das heutige Wort Schuster.

Sie sehen daraus, wie wir eigentlich stark sieben müssen, wenn wir zu ursprünglich deutschen Wörtern kommen wollen. Wir dürfen nicht einfach dasjenige nehmen, was heute an der Oberfläche der Sprache schwimmt, denn das folgt ganz anderen Gesetzen. Wenn wir zurückgehen wollen auf das, was aus dem Sprachgenius heraus sprach-schöpferisch war, dann müssen wir eben zuerst sieben. In einer merkwürdigen Weise geht das sprachbildende Element vor. Und man sieht das am besten, wenn man darauf achtet, wie in die Sprache herein noch Dinge geführt werden können, ich möchte sagen, durch eine gewisse Tyrannei von unten Dinge hineingeführt werden können, auch in einer Zeit, wo der sprachbildende Genius nicht mehr seine volle Tragkraft hat. Da ist zum Beispiel vor verhältnismäßig noch gar nicht langer Zeit folgendes in Europa geschehen: Es gibt in der Nähe von Raab einen Ort, der heißt Kocs. Und - ich glaube, es war im 16. Jahrhundert - da ist ein erfinderischer Mensch aus diesem kleinen Orte bei Raab darauf gekommen, handliche Karren zu fertigen, mit denen sich leicht fahren läßt; diese haben sich ein bißchen ausgebreitet und haben den Ort Kocs populär gemacht. So wie die «Frankfurter Würste» bekannt sind, wie man eben gewisse Würste «Frankfurter Würste» nennt, so hat man solche Karren Kocs genannt. Und sehen Sie, das hat eine solche Tragkraft gehabt, daß das Wort, das daraus entstanden ist, das Wort Kutsche, sogar bis nach Frankreich und zu den stolzen Engländern gegangen ist! Und doch ist dieses Wort noch gar nicht alt, sondern hat sich in verhältnismäßig sehr junger Zeit mit einer gewissen tyrannischen Gewalt von dem Karrenfahrer in Kocs her ausgebreitet.

Also seien wir uns darüber klar: Wenn wir eine fertige Sprache vor uns haben, dann müssen wir gerade an der Sprache, um zu dem innerlichen Kern vorzudringen, sehr viel Außenwerk wegnehmen. Dann aber müssen wir folgendes sagen, wenn wir zum Kern vordringen:

dieser Kern zeigt uns allerdings, daß er mit innerlicher sprachbildender Kraft nur entstehen konnte in einer Zeit, in der die Gedanken noch viel tiefer saßen, als sie zum Beispiel heute innerhalb der deutschen Kultur sitzen. Die Gedanken müssen dazu noch viel näher dem ganzen Wesen des Menschen stehen. Wir fühlen heute nicht mehr die Kraft, die wir im Gedanken fühlen, auch noch im Worte drinnen. Wir fühlen sie manchmal, wenn wir zurückgehen zu den Dialekten, die wiederum um Stufen tiefer stehen. Wir sagen heute in der gebildeten Umgangssprache Blitz, um etwas Kurzes auszudrücken. In gewissen süddeutschen Dialekten sagt man noch Himlizzer. Wenn man das sagt, dann haben Sie die ganze Blitzform darinnen! Da ist noch Anschauung des in der Natur Geformten drinnen. Kurz, man kommt in den Dialekten noch zurück auf Wortformen, in denen man in der Wortform dasjenige nachfühlt, was draußen in der Natur vor sich geht. So ist es aber bei den Kernen der Sprachen durchaus der Fall. Da steht das begriffliche, das ideelle Moment viel näher noch dem lautlichen Element. Und gerade am Deutschen kann man an der Sprachgeschichte verfolgen, wie in älteren Zeiten das Hineinsenken des Sinnes in den Laut noch gang und gäbe war, und wie dann die Sache abstrakt geworden ist. Solchen Worten wie Tag, das ein urdeutsches Wort ist, fühlt derjenige, der T und A empfinden kann - Sie können es insbesondere aus der Eurythmie fühlen -, noch an, was ich nennen möchte: das Hineindringen des Sinnes in den Laut. Später traten dann Wörter auf, Ideen, deren abstrakter Sinn in das Wort hineingenommen wurde. Sehen wir den Eigennamen Leberecht an. Man nennt ein Kind Leberecht, um ihm als Geleite mitzugeben, daß es recht leben solle, daß es nicht abirren solle. Oder Traugott. Als solche Wörter gebildet wurden, war noch ein gewisses sprachbildendes Element da, aber abstrakt, nicht ursprünglich.

Das wollte ich Ihnen heute als Einleitung sagen, damit wir dann zu Konkreterem fortschreiten können.

ZWEITER VORTRAG

Stuttgart, 28. Dezember 1919

Auch heute möchte ich wiederum ein paar Worte vorausschicken, wie ich das schon vor dem ersten Vortrag getan habe. Ich bitte Sie durchaus, an diese paar Stunden, die ich dieser Angelegenheit hier widmen kann, nicht zu große Hoffnungen zu knüpfen; zunächst nicht inhaltlich. Es wird ja auf der anderen Seite bedeutungsvoll sein, eine Anregung in dieser Sache zu geben. Aber bei der improvisierten Art, wie das hier zustande gekommen ist, kann es sich bei dem, was hier über die Sprachentwicklung gesagt werden soll, wirklich auch um nichts anderes handeln als um einige improvisierte Dinge. Und wir werden vielleicht nur aus der Art und Weise, die ich in den Besprechungen einhalten werde, eine Richtschnur empfangen. Ich werde mich an nichts Gebräuchliches halten, sondern versuchen, Sie auf mancherlei hinzuweisen, das wichtig werden wird für eine organische Betrachtung des sprachlichen Lebens.

Im ersten Vortrag habe ich darauf hingewiesen, wie gerade unsere deutsche Sprache eine Entwicklung dadurch durchgemacht hat, daß ihr Wortbestand gewissermaßen Invasionen erfahren hat. Wir haben auf eine solche bedeutungsvolle große Invasion verweisen

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

können: auf diejenige, die mit dem Einströmen des Christentums in die nordischen Kulturen gekommen ist mit alledem, was sich an dieses Einströmen des Christentums angeschlossen hat. Das Christentum hat ja nicht bloß eben seinen Inhalt gebracht, sondern diesen Inhalt in Wortbildern gebracht. Und so wenig auch, nur äußerlich genommen, in den Volks-religionen der nord- und mitteleuropäischen Bevölkerung etwas war von dem, was das Christentum brachte, ebensowenig war die Möglichkeit da, mit dem Wortbestand der Leute Nord- und Mitteleuropas das Christentum aufzufassen. Daher wurden von seinen Trägern mit dem Christentum zugleich die christlichen Vorstellungen und christlichen Empfindungen und alles das, was die Wortkleider sind, gebracht. Wir haben ja eine Summe von solchen Dingen angeführt, die gewissermaßen auf den Flügeln des Christentums sprachlich nach Norden getragen worden sind. Dann aber ist auch alles das, was die Schule betrifft, mit einer von Süden nach Norden gehenden Strömung gekommen. Wörter, die sich auf Schulmäßiges beziehen, wie Schule und Tafel und so weiter - außer etwa Lesen oder Buchstabe oder Lehrer -, sind vom Süden heraufgekommen, sind eigentlich romanisch-lateinischen Ursprunges und sind so dem deutschen Sprachorganismus einverleibt worden, daß heute der Mensch nicht mehr bewußt daran denkt, daß er mit solchen Dingen im Grunde genommen Fremdwörter im deutschen Sprach-Organismus hat. Ich habe dann darauf hinweisen können, wie später vom Westen herüber, vom 12. Jahrhundert an wiederum eine neue Invasion von vielem Sprachlichen gekommen ist. Und dann wies ich Sie hin auf eine spanische Welle und zuletzt auf das, was eigentlich erst im 19. Jahrhundert gekommen ist: auf alles das, was von England her eingewandert ist.

An den Beispielen, die ich Ihnen gegeben habe - und diese Dinge sollen später genauere Ausgestaltungen erfahren -, können Sie vorläufig ersehen, daß in jenen alten Zeiten, in denen zunächst das Christentum und mit ihm manches andere seinen Einzug gehalten hat, der Sprachgenius noch die Möglichkeit gehabt hat, innerlich nach dem Volksempfinden dasjenige in sich aufzunehmen und umzugestalten, was da gekommen ist. Es ist zwar nicht an einem spezifischen, dem Christentum angehörigen Worte auf das Eigentümliche dieser Tatsache hingewiesen worden, sondern auf die Verwandtschaft des, wie man meint, urdeutschen Wortes Schuster mit tutor. Es ist ein und dasselbe Wort. Es ist einfach noch so viel sprachbildende Kraft im Genius des deutschen Volkstums enthalten gewesen, daß man ein Wort so umgestalten konnte. Tutor gehört zu der ältesten Invasion. Je weiter man von dieser ältesten Invasion zu der nächsten geht, die sich mehr auf das Schulwesen bezieht, desto mehr wird man schon finden, daß der Wortklang, wie er im Deutschen ist, ähnlich ist dem Lateinischen. Und so geht es weiter. Mit den später eintretenden Sprachströmungen zeigt es sich, daß der eigene deutsche Sprachgeist immer unfähiger ist, dasjenige, was da auftritt, umzubilden. Das wollen wir festhalten. Ob im Laufe der Zeit auch Five o'clock tea umgewandelt wird, also ob der deutsche Sprachgenius in verhältnismäßig langer Zeit so etwas wie eine umbildende Kraft zu entwickeln imstande ist, wie er es in kürzerer Zeit früher entwickelt hat, das muß abgewartet werden, und das ist für unser Ziel nicht bedeutend.

Wir wollen uns nämlich zuletzt die Frage vorlegen, was es für das ganze Volksleben für eine Bedeutung hat, daß die innere sprachbildende Kraft, wenigstens zeitweilig, abnimmt, also für den Augenblick heute nicht so vorhanden ist wie früher. Diese sprachbildende Kraft ist heute noch in um so stärkerem Maße vorhanden, je mehr man in die Dialekte hinuntersteigt. So zum Beispiel kann man nach dem Ursprung eines höchst eigentümlichen Wortes fragen, das im österreichischen Dialekt sich findet: pakschierli, oder bakschierli. Die Österreicher werden es wohl kennen. Man kann unmittelbar empfinden, was pakschierli ist: ein kleines Mädchen, das, wenn es fremden Leuten vorgeführt wird, ein bisschen tänzelt, allerlei vormacht, was in der Sphäre des Artigen bleibt - das ist pakschierli. Oder sagen wir, ein kleines Marzipandigelchen, das nicht gerade zum Lachen, aber zu jenem inneren Seelenzustand Veranlassung gibt, welcher charakterisiert werden kann als: man lacht noch nicht; würde der Eindruck nach derselben Richtung stärker werden, so würde man erst lachen müssen. Solch ein Marzipandigelchen, das wäre pakschierli. Was ist das für ein Wort? Es hat keinen rechten Zusammenhang mit der übrigen Dialektsprache. Es ist nichts anderes als das umgebildete possierlich. Diese sprachbildende Kraft kann man also in den Dialekten in gewisser Weise noch studieren; es ist auch ein gutes Mittel für das Eingehen auf die wirkende Volksseele, solche Dinge zu studieren. Und es würde ungeheuer viel dazu beitragen können, auch das Geistesleben zu verstehen, wenn man auf die Volksseele eingehen könnte. Dann würde man zurückkommen zu dem, worauf ich in meiner Schrift: «Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit» aufmerksam gemacht habe, und worüber sich solche Geister, wie der Ihnen sattsam bekannte Professor Dessoir, lustig machten. Durch Geisteswissenschaftlich kann auch klar gefunden werden, was ich da ausgeführt habe: daß die Konsonantenbildung zusammenhängt mit einer Nachbildung dessen, was äußerlich anschaulich wird. Was in Konsonanten ausgedrückt wird, das entsteht ursprünglich dadurch, daß man als Mensch mit sich selbst die Erfahrung macht, die ähnlich dem ist, was äußerlich geschieht. Populär ausgedrückt, könnte ich sagen:

Wenn man einen Pfahl eingräbt, so kann man das Eingraben dieses Pfahles dadurch empfinden, daß man einen Fuß aufstemmt. Das ist das Wahrnehmen eines eigenen Willensaktes. Diesen Willensakt fühlen wir heute nicht mehr in dem Sprachlaut st. Aber in früheren Zeiten der Sprachentwicklung fühlte man in den eigenen Willenstätigkeiten Nachahmungen desjenigen, was draußen geschah. Und so wurde das konsonantische Element die Nachahmung dessen, was draußen geschah, während das vokalische Element dasjenige ist, was das Innere zum Ausdruck bringt. A ist das Erstaunen, das Zurückziehen in gewisser Weise. Es ist das Verhältnis des Menschen zur Außenwelt, das in den Vokalen zum Ausdruck kommt. Man muß weit zurückgehen, wenn man bis zu diesen Dingen vordringen will; aber man kann bis zu ihnen vordringen, und dann kommt man dazu, einzusehen, daß diejenigen Theorien, die rein äußerlich auf Hypothesen beruhen, wie die sogenannte «Wau-Wau»- oder «Bim-Bam»-Theorie, ganz furchtbare Abirrungen sind. Sie sind Äußerlichkeiten, während das Verständnis des Menschen selber durchaus dazu führen kann, innerlich den Zusammenhang des Lautes mit dem, was seelisch-geistig zur Anschauung kommen will, kennenzulernen. Wir wollen das zunächst als eine Frage uns vorlegen, die wir im Laufe dieser Stunden beantworten wollen. Um in der richtigen Weise die verschiedenen Verkettungen der Sprachelemente in diesem Lichte zu betrachten, müssen wir an einzelnen Beispielen, die ich versuche, charakteristisch aus dem Sprachlichen herauszuholen, uns allmählich zu demjenigen hinaufranken, was wir eigentlich verstehen wollen.

Ich möchte solche Beispiele heute wählen, welche Ihnen zeigen können, wie das Sprachliche allmählich aus dem Konkreten in das Abstrakte vordringt. Auch da hilft uns, wenn wir wirklich den guten Willen haben, das Reale zu studieren, manchmal die Hinwendung zu dem Dialekt. Ich will nur ein kleines Beispiel da erwähnen. Der österreichische Bauer, wenn er des Morgens aufgestanden ist, so spricht er von dem Nachtschlaf, aber nicht so, wie wahrscheinlich Sie von dem Nachtschlaf sprechen. Sie verstehen im Grunde genommen etwas sehr Abstraktes darunter, denn Sie sind gebildete Kulturmenschen. Der österreichische Bauer ist ein Naturmensch: in allem, was rings ihn umgibt, steckt ihm Geistiges und Seelisches, und er hatte ein starkes Bewußtsein davon. Jetzt verblüfft es ja auch bei ihm, aber in den siebziger und achtziger Jahren des vorigen Jahrhunderts war es ja durchaus noch vorhanden für jemanden, der es so beobachten wollte wie ich. Weil der Bauer überall in allen Dingen drinnen noch die Elementarkräfte sieht, so drückt er sich niemals in eigentlichen Abstraktionen aus, sondern immer in concreto. Der Bauer sagt: Ich wische mir den Nachtschlaf aus den Augen. - Was sich im Auge während der Nacht absondert und herausgewaschen werden kann, das ist ihm der sichtbarliche Ausdruck des Schlafes, das nennt er den Nachtschlaf. Das ist das Geheimnis des Sprachverständnisses, das vor kurzem noch lebendig wirkte: es hindert dieses dinghafte Verstehen durchaus nicht, daß damit Geistiges verbunden ist. Der österreichische Bauer denkt durchaus an ein Elementarwesen, aber er drückt es durch die Tat aus, daß es ihm da diese Absonderung in die Augen getrieben hat. Er würde unter dem Wort niemals das Abstraktum verstehen, das der gebildete Kulturmensch darunter versteht. Dann fängt die Geschichte an, sich etwas zu abstrahieren: Wenn der Bauer ein klein wenig in die Schule gegangen ist, oder aber mit der Stadt in Berührung gekommen ist, dann wird gewissermaßen ein unsichtbar Konkretes von ihm angerufen. Er sagt noch immer: Ich wische mir den Nachtschlaf aus den Augen-, aber er macht mehr die Handbewegung, um anzudeuten, daß es für ihn etwas sehr äußerlich konkret Reales ist.

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Nun handelt es sich darum, daß uns eine solche Beobachtung dazu führt, hinzuschauen, wie im Grunde genommen das abstrakt gesprochene Sprachliche in immer Konkreteres zurückschreitet. Nehmen Sie folgendes Beispiel. Bei uns ist das verschwunden, aber in skandinavischen Ländern finden Sie noch den Ausdruck *barn* für Kind. Wir haben den Ausdruck nicht mehr. Was hat der Ausdruck für eine Geschichte? Der Ausdruck führt uns zurück auf der einen Seite ins Gotische, wo wir ihn bei Ulfilas finden in seiner Bibelübersetzung. Er führt uns zurück zu dem Ausdruck *bairan* = tragen. Das wiederum ist verwandt sowohl mit dem Griechischen wie mit dem Lateinischen. Es ist so verwandt, daß man die Verwandtschaft sehr deutlich erkennt, wenn man jenes Gesetz der Lautverschiebung anwendet, das für die germanischen Sprachen und ihre Verwandtschaft mit anderen Sprachen durch Jakob Grimm gefunden worden ist. Dieses Gesetz stellt fest: Was als *b* in der einen Sprache vorhanden ist, ist als *f* in der anderen vorhanden. Ich will nur das eine Beispiel herausheben. Dadurch kommen wir aber für den Ausdruck *bairan* im Griechischen auf *phero* und im Lateinischen auf *fero*, die beide auch die Bedeutung von tragen, bringen, mehr hin-tragen, haben. Das *bairan* ist nur eine Umbildung von *fero*, es wächst sich das Wort nach einer anderen Richtung aus. Nun ist noch althochdeutsch *heran* vorhanden. Allmählich verschwindet dasjenige, was hier Verbalbildung ist; und wir haben im Deutschen nicht mehr eine rechte Möglichkeit, auf die ursprünglich gefühlte, empfundene Bedeutung zurückzudenken. Wir sehen auf das Wort *barn* = Kind hin; warum? Weil es getragen wird, bevor es geboren wird. Es ist das Getragene, das Kind. Man weist also auf seinen Ursprung hin; man nennt ein Kind das Getragene - *bairan* = *fero*. Wir haben in der deutschen Sprache in dieser Zusammensetzung nur noch davon das Wort *gebären*. Aber wir haben etwas anderes; wir haben als Überrest von all dem jene Nachsilbe bekommen, die wir in *fruchtbar*, *kostbar* und so weiter haben. Was heißt *kostbar*? Dasjenige, was die Kosten trägt. Was heißt *fruchtbar*? Dasjenige, was die Frucht trägt. Das wurde sehr anschaulich ausgedrückt, nicht in der Abstraktion, wie wir es heute haben, sondern es wurde an das konkrete Tragen gedacht. Besonders anschaulich kann Ihnen das sein, wenn Sie sagen: Etwas wird *ruchbar*, weil es einen Geruch zu Ihnen trägt. Der Geruch wird zu Ihnen getragen; dadurch wird irgendeine Sache *ruchbar*. So würden wir in vielem die unmittelbare Anschaulichkeit finden, die das Charakteristische ist des sprachbildenden Genius in sehr alten Zeiten. Ich will Ihnen eine Zeile aus der Bibelübersetzung des Ulfilas hinschreiben: *jah witands Jisus thōs mitōnins izi qath*. Das würde etwa sein: Und Jesus, ihre Gedanken wissend, sprach. Hier finden Sie das Wort *mitōnins* = Gedanken. Das führt uns zurück auf das Wort *mitōn*, das ungefähr denken bedeutet. Im Althochdeutschen hat es sich schon anders ausgewachsen; da heißt es *mezzōn*, und zu dem ist ein verwandtes Wort vorhanden, das Wort *mezzan*, und das heißt messen. Messen, das äußere Messen, das anschauliche Messen, ist einfach, innerlich gefühlt, denken geworden. Also eine äußerlich zu verrichtende Tätigkeit hat die Grundlage abgegeben für das Wort denken. Ich denke, heißt eigentlich: Ich messe seelisch etwas. Das aber ist verwandt mit dem lateinischen *meditor*, das wir noch im Meditieren haben, im Griechischen *medomai*. Wenn wir in ältere Formen des Wirkens des deutschen oder germanischen Sprachgenius zurückgehen, dann finden wir, wie das noch durchaus anschaulich vorhanden ist; aber wir müssen eben dieses wirklich mit innerem Verständnis vollführen.

Sie alle kennen das Wort *Hagestolz*, Sie wissen, was *Hagestolz* ungefähr in der heutigen Sprache für eine Bedeutung hat. Aber interessant ist doch der Zusammenhang dieses Wortes mit dem, was dieses Wort früher eigentlich bedeutet hat. Es ist eigentlich nur durch einen Bedeutungswandel das geworden, was es heute ist; denn es führt auf ein gar nicht weit zurückliegendes *Hagestalt* zurück, und in diesem *Hagestalt* steckt das Wort *stalt* darinnen. Was ist *stalt*? *Stalt* ist einer, der irgendwo hingestellt ist. In mittelalterlichen Verhältnissen erbten die älteren Söhne den Hof und die jüngeren Söhne den Hag. Und der jüngere Sohn, der deshalb auch weniger heiraten konnte als der ältere, der jüngere Sohn, der nur den Hag, ein umfriedetes Gelände, erbte, der war dahingestellt. *Stalt* ist der Besitzer. Der Hagbesitzer ist der *Hagestalt*. Und das Volk hat nur, als das Bewußtsein verlorengegangen ist von diesem *stalt*, im Lautklang sein *stalt* zu stolz gemacht, so daß das Wort *stolz* in diesem Zusammenhang gar nicht verglichen werden darf mit unserem *Stolz*, sondern es ist nur ein Lautanklang. Aber in Gestalten älterer Sprache, die noch geblieben sind, kann man das Bewußtsein von diesem *stalt* = gestellt sein, noch finden. In einem der «Weihnachtsspiele» hat einer der Wirte die Worte zu sprechen: 1 als ein Wirt von meiner *G'stalt*, hab in mei' Haus und Losament *G'walt*. Da meinen die Leute, es bedeute die gewöhnliche Gestalt. Nein, das ist nicht die Bedeutung des Wortes, sondern: ein Wirt von meinem Rang, ein Wirt, der an einen so angesehenen Platz gestellt ist, ein Wirt von meiner Gestelltheit. Mit dem Ruf: Hab in mei' Haus und Losament *G'walt*, ist gemeint, daß er Gäste anzieht. Da sehen Sie noch das Bewußtsein von dem, was ursprünglich in *Hagestalt* drinnen ist. Und so können wir manches Außerordentliche und Feine im Sprachgenius verfolgen, wenn wir in dieser Weise seelisch das Werden des Lautlichen in Betracht ziehen.

Als sich die Jünger wunderten über die Heilung, die der Christus Jesus an dem Gichtbrüchigen vollzog, da gebraucht Ulfilas in seiner Bibelübersetzung das Wort, das zusammenhängt mit *silda-leik* = seltsam-leich. Wenn man den ganzen Zusammenhang bei Ulfilas in der Übersetzung nimmt, wo er dieses Wort gebraucht, so müßte man das, was sich da gestaltet, etwa das *Seltsamgestaltete* nennen. Das *Leibliche* ist es, was die Verwunderung erregt. Es ist dies mehr objektiv ausgedrückt: *silda-leik*. Wir müssen in dem Worte *leik* fühlen: die Gestalt, aber als ein Abbild. Sagte man *Gestalt* in dem früheren Sinne, so war dies das *Gestelltsein*. Das *Gestelltsein* wurde in früheren Zeiten in dem Wort *Gestalt* ausgedrückt. Die eigentliche Gestalt selber, wie sie einst empfunden wurde als Abbild von etwas anderem, wurde durch *leik* ausgedrückt. Wir haben dieses Wort noch in unserem Leichnam. Leichnam, das Abbild desjenigen, was da war. Es ist sehr fein ausgedrückt, wenn man noch empfindet, was in dem Leich liegt, wie das Leich das Abbild des Menschen ist, nicht der Mensch selbst.

Nun aber möchte ich Ihnen noch weiteres anführen dafür, wie aus dem Anschaulichen heraus dasjenige entsteht, was im Gefühl, im Wiedergeben des Anschaulichen eben sprachlich noch da ist. Wir lernen zum Beispiel aus dem Ulfilas, daß die Braut im Gotischen *brūths* ist. Und *brūths*, wie es uns in der Bibelübersetzung des Ulfilas auftritt, das ist unverwandt mit der Brut, mit Brüten, so daß, wenn geheiratet wird, einfach die Brut festgelegt wird durch die Braut. Die Braut ist das, was die Brut festlegt, wenn geheiratet wird. Ja, und der Bräutigam jetzt? Da kommt zu der Braut etwas hinzu. Dieses wäre gotisch *guma*, althochdeutsch *gomo*, was durch Lautverschiebung eines Wortes entstanden ist, das im Lateinischen als *homo* auftritt. In *gam* von Bräutigam ist *guma* = *gomo* = *homo*, ist der Mann der Braut, der Mann, der seinerseits für die Begründung der Brut sorgt. Der Bräutigam ist also der Mann der Braut. Sie sehen daraus, daß wir gerade in den anspruchslosen Silben zuweilen suchen müssen, um das Sprachbildende des Sprachgenius wirklich zu verfolgen.

Nun, es ist eine merkwürdige Sache, daß bei Ulfilas für den Stummen, den der Christus heilt, das Wort *sa dumba* = der Dumpe auftritt. Und ich möchte Sie bei dieser Gelegenheit erinnern, daß Goethe noch davon spricht, wie er in seiner Jugend in einer gewissen Dumpfheit gelebt hat. Dumpfheit - nicht die Möglichkeit haben, die Umgebung vollständig zu durchschauen -, in Dumpfheit, in Nebligkeit leben; sie verhindert zum Beispiel zu sprechen, macht stumm. Aber es ist dieses Wort zu gleicher Zeit später zu dumm geworden, so daß dieses *dumm* gar nichts anderes als nicht frei herumschauen können ist, im Dumpfen, im Nebligen sein. Es ist sehr merkwürdig, meine lieben Freunde, wie man gewisse Umformungen, Metamorphosen des Wortlichen haben kann, und wie diese Umformungen, diese Metamorphosen zeigen, wie Unbewußtes und Bewußtes durcheinanderwirken in diesem merkwürdigen Wesen, das man Sprachgenius nennen kann, das sich durch die Gesamtheit eines Volkes oder Stammes ausdrückt. Sie haben zum Beispiel den nordischen Götternamen *Fjörgyn*. Dieser nordische Göttername erfährt eine eigentümliche Beleuchtung, wenn wir in der Erzählung, da wo gesagt wird, daß der Christus mit seinen Jüngern auf den Berg ging, bei Ulfilas das Wort *fairguni* als gotisch für Berg finden. Wir finden dieses Wort, etwas verschoben in seiner Bedeutung, noch im althochdeutschen *forha*, das eigentlich Föhre, auch Föhrenberg bedeutet. Die Gottheit *Fjörgyn* ist diejenige, die sich als Elementargottheit auf den Föhrenbergen aufhält. Das aber ist unverwandt - und man kann es noch nachfühlen in *fairguni* - mit dem lateinischen *quercus* - Eiche -, womit sie ebenfalls den Baum bezeichnet haben.

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Nun möchte ich Sie darauf hinführen, wie in älteren Zeiten der Sprachbildung ein gewisser unterbewußter Zusammenhang herrscht zwischen dem Lautlichen und dem Sinn. Heute haben wir keine große Möglichkeit, mit unserem abstrakten Denken hinunterzugreifen auf das Lautliche. Wir fühlen das Lautliche gar nicht mehr; und Menschen, die viele Sprachen kennen, werden geradezu böse, wenn man ihnen zumutet, daß sie auf das Lautliche Rücksicht nehmen sollen. Die verschiedensten Worte haben natürlich die verschiedensten Übergänge, und es ist nur ein künstlicher Zusammenhang, den die lexikographische Übersetzung bietet; weil zuerst der Sprachgenius verfolgt werden muß, der eigentlich etwas anderes meint, als was unmittelbar wiedergegeben werden kann. Wir sagen im Deutschen Kopf = tite, testa im Romanischen. Warum sagen wir im Deutschen Kopf? Aus dem einfachen Grunde, weil wir im Deutschen einen plastischen Genius haben, weil wir das Runde bezeichnen wollen. Denn Kopf hängt mit kugelig zusammen, und wir sprechen im Grunde von demselben sprachbildenden Element her, wenn wir vom Kohlkopf sprechen und vom Menschenkopf. Kopf bezeichnet das Rundliche. Testa hängt aber zusammen mit der inneren Wesenheit des Menschen, mit dem Testieren, Bezeugen, Feststellen. So muß man Rücksicht nehmen, daß aus den verschiedenen Gesichtspunkten her die Dinge bezeichnet werden. Das fühlt man noch nach -wenn man auch im einzelnen daneben sprechen kann -, wenn man versucht, allmählich zurückzukommen zu älteren Gestalten, die sich innerhalb der Wortbildung vollziehen. Und man würde zuletzt zurückkommen zu jenem Stadium des sprachlichen Genius, wo er in der Lage ist, im Laute selber den Geist zu empfinden. Wo wird noch empfunden das Zusammengehören von meinen und Gemeinde? Man kann es heute schwer empfinden. Wenn man die Gemeinde etwa im Althochdeutschen aufsucht, gimeinida, und wenn man dann dazu eine weitergehende Metamorphose, mean im Englischen, nimmt, das damit verwandt ist, so kommt man auf ein solches Beispiel, bei dem in meinen gefühlt werden kann, wie es verwandt ist mit dem, was im Zusammen-klang von mehreren gemeint wird und dadurch Kraft erhält, daß es mehrere sind. Und dieses Krafterhalten wird durch eine solche Vor-silbe gi ausgedrückt.

So muß man zurückgehen zu dem, was als das gefühlte Element im Sprachbilden drinnen ist. Wenn wir heute sagen taufen, das ein uraltes germanisches Wort ist, so fühlen wir nicht mehr recht, was das eigentlich für eine Bedeutung hat. Anschaulich wird es, wenn wir ins Alt- und Mittelhochdeutsche zurückgehen und da etwa tou fan, toufen, töufen finden, und wenn wir dann finden, daß dieses toufan ebenso verwandt ist mit diups, wie es bei Ulfila noch in daup jan im Zusammenhang mit daupjands = der Täufer, vorhanden ist. Dann aber brauchen wir nur noch im Althochdeutschen das unverwandte Wort tiof aufzusuchen, was in unserer heutigen Sprache tief bedeutet, zum Beispiel vertiefen, tiefen - und wir haben damit verwandt taufen = hineintiefen, tauchen in das Wasser. Es ist einfach ein Hineintiefen in das Wasser.

Diese Dinge sollen uns nur dazu anleiten, in den sprachbildenden Genius hineinzuschauen. Von besonderer Wichtigkeit ist es, daß man die Bedeutungswandlungen verfolgt. Ein interessanter Bedeutungswandel ist zum Beispiel der folgende: gotisch hlaifs, althochdeutsch leiba, mittelhochdeutsch leip, heißt in der alten germanischen Sprache das Brot. Sehen Sie, Brot ist nicht geblieben als Bedeutung für hlaifs. Hlaifs ist Laib geworden, und es ist nur die Form geblieben, in der das Brot gegeben wird. Hat man früher hlaifs gesagt, so meinte man Brot; es hat sich gewandelt zur Form des Brotes. Man sieht diese Umwandlung noch, wenn man zum Beispiel die Metamorphose verfolgt im Alt-englischen: hlaforð, was noch älter heißt hlaforð oder hlaforð = derjenige, der das Brot wartet. Der hlaforð war derjenige, zu dem man sich zu wenden hatte, um Brot zu bekommen, der des Brotes wartete, der das Recht hatte, den Acker zu bestellen, Brot zu machen und wiederum Brot abzugeben an diejenigen, die nicht freie Leute waren. Und durch allmähliche Umgestaltung - das h bedeutet ja nichts Besonderes - ist daraus das Wort Lord geworden. Lord ist der alte hlaforð. Ebenso interessant ist das Gegenstück. Während aus hlaifs = Laib Brot wird, hat sich durch Metamorphose ein Wort gebildet, das im Altenglischen heißen würde: hlaefdige, wo das erste wiederum nichts anderes ist als der Laib Brot; dige ist umgewandelt von einer Tätigkeit. Wenn man Teig knetet, so tut man das, was im Worte dige liegt: digan, teigen, Teig kneten. Und wenn man zurückgeht auf den, der diese Tätigkeit ausübte, so kommt man zu der Frau des Lords. Während der Lord der Brotwart war, war seine Frau die Brotteigerin, Brotkneterin, die Brotgeberin. Und daraus ist später das Wort lady geworden. Lord und Lady hängen also in geheimnisvoller Weise zusammen mit dem Brotlaib. Man erkennt an diesen beiden Wörtern noch das, was von dem Brotgeber, Brotbereiter und der Brotkneterin, der Brotteigerin der alten Zeiten kommt.

So muß man versuchen, wirklich den Unterschied aufzufassen zwischen der abstrakten Art, wie wir heute zur Sprache stehen, und zwischen der konkreten, die vorhanden war, als man im Laute noch fühlte, was zu gleicher Zeit der Geist war, das Seelische, das man ausdrücken wollte.

DRITTER VORTRAG

Stuttgart, 29. Dezember 1919

Die Tatsachen des Lebens führen oftmals, äußerlich betrachtet, zu Widersprüchen; aber gerade wenn man solche Widersprüche dann richtig der Untersuchung unterwirft, kommt man auf die tieferen, wesenhaften Zusammenhänge. Einen solchen Widerspruch können Sie bei einigermaßen gründlichem Nachdenken konstatieren zwischen demjenigen, was ich Ihnen im ersten Vortrag hier auseinandergelegt und im zweiten rekapituliert habe, und demjenigen, was ich dann gestern an einzelnen Beispielen als einen inneren Zusammenhang europäischer Sprachen auseinandergesetzt habe. Stellen wir uns doch ein-mal die dadurch charakterisierten zwei Tatsachenreihen vor das Auge:

Wir haben auf der einen Seite darauf aufmerksam gemacht, daß wir im gegenwärtigen Bestand unserer Sprache viele Eindringlinge finden; daß wir fühlen, wie von Süden her mit dem Christentum in unsere Gegenden zu dem ursprünglichen deutsch-germanischen Sprach-reichtum anderes hinzugekommen ist, was gewissermaßen mit den christlichen Vorstellungen und christlichen Empfindungen zugleich die christlichen Wörter gebracht hat; so daß jetzt diese christlichen Wörter in der charakterisierten Art innerhalb unseres Sprachwesens bestehen. Dann habe ich noch von anderen Eindringlingen gesprochen, die immerhin auch eine Bedeutung haben, weil sie schon einmal zu dem Umfang unseres Sprachwesens gehören; von jenen Invasionen, die etwa im 12. Jahrhundert beginnen, die von westlichen romanischen Ländern ausgehen, und die auch noch in eine Zeit hineinfallen, in welcher der deutsche Sprachgenius umbildende Kraft hat. Da bildet er, was er vom Westen empfängt, in seiner Art noch um, bildet es dem Laut nach, bildet es auch der Bedeutung nach noch um. Ich sagte damals: Wenige ahnen heute, daß zum Beispiel das im Deutschen gebrauchte Wort fein eigentlich französischen Ursprungs ist: fin; und daß es erst nach dem 12. Jahrhundert in unser Sprachwesen hereingekommen ist, vorher nicht da war. - Ich machte dann darauf aufmerksam, wie auch Spanisches schon in einer Zeit, in der nicht mehr die

#SE299-031

umbildende Kraft des deutschen Sprachwesens vorhanden war, eindrang; und wie ganz und gar nicht mehr diese umbildende Kraft da war, als im letzten Teil des 18. Jahrhunderts, insbesondere aber im 19. Jahrhundert Elemente des Englischen eindringen in das deutsche Sprachwesen. Da sehen wir fortwährend, daß vom Lateinischen oder auch vom Griechischen, auf dem Umwege durch das Lateinische, oder wiederum von den westlichen romanischen Sprachen her Wörter aufgenommen wurden nach Mitteleuropa hinein. Das ist eine Tatsache, die uns dazu führen muß, zu sagen: Unser gegenwärtiger Sprachschatz besteht nur zum Teil aus Ursprünglichem und trägt dann eben später Aufgenommenes in sich. Nun aber habe ich Sie wiederum aufmerksam gemacht, wie zwischen einer ganzen Reihe von Sprachen engere Verwandtschaft besteht. Ich habe Sie hingewiesen auf manche gotische Formen und gezeigt, wie dann diese in die Formen unserer Sprache übergegangen sind; und wir haben hinweisen können an manchen Stellen,

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

wie das betreffende Wort auch im Lateinischen oder Griechischen zu finden ist. Während wir also sagen müssen: Unsere Sprache hat Fremdes in sich aufgenommen -, müssen wir auf der anderen Seite sagen: Unsere Sprache ist unverwandt mit denjenigen Sprachen, aus denen sie in späterer Zeit wiederum etwas wie fremde Bestandteile aufgenommen hat.

Nun kann man sehr leicht nachweisen, wenn auch nicht in sehr umfassendem Sinn, aber an charakteristischen Beispielen, daß über weitere Erdenterritorien hin eine Urverwandtschaft des Sprachlichen besteht. Sie brauchen nur so etwas zu nehmen wie *naus*, das Sanskritwort für Schiff. Wenn Sie dieses Wort im Griechischen aufsuchen, dann haben Sie ebenfalls *naus*, wenn Sie dieses Wort im Lateinischen aufsuchen, so haben Sie *navis*. Suchen Sie dasselbe Wort auf im mehr keltisch gefärbten Gebiete, so haben Sie das Wort *nau*, suchen Sie das Wort auf im Altnordischen, in den altskandinavischen Sprachen, so haben Sie *nor*. Daß solche Worte dann für das Deutsche abgeworfen sind, hat ja geringere Bedeutung. Aber wir sehen, daß im weitesten Umfang eine Verwandtschaft besteht, eine Verwandtschaft, die wir für vieles nachweisen können, eben auf einem außerordentlich großen Gebiet über Europa und Asien hinüber. Nehmen Sie das altindische

#SE299-032

Wort *ariträs*, so finden wir das Wort wieder als *eretmōn* im Griechischen; wir finden dasselbe Wort wiederum mit gewissen Abwerfungen als *remus* im Lateinischen; wir finden in keltischen Gebieten *rame*, und wir finden im Althochdeutschen *ruodar*. Wir haben dieses Wort noch; es ist unser Ruder. Und so könnte man eine große Anzahl von Wörtern zusammenstellen, die in Umbildungen, in Metamorphosierungen über weite Gebiete der Sprachen vorhanden sind: etwa im Gotischen, den nordisch-skandinavischen Sprachen, den friesischen Sprachen, niederdeutschen Sprachen, in der hochdeutschen Sprache, auch in baltischen Idiomen, im Litauischen, Lettischen, Preußischen. Auch kann man solche Verwandtschaften nachweisen in slawischen Sprachen; im Armenischen, im Iranischen, im Indischen, im Griechischen, im Lateinischen, im Keltischen. Über die Gebiete dieser Sprachen hin sehen wir, wie eine Urverwandtschaft des Sprachlichen besteht. So daß wir uns sehr leicht vorstellen können, daß gewissermaßen die Ursachen des Sprachbildens über all diese Territorien hinüber in einer sehr alten Zeit ähnliche waren, daß sie sich nur dann später differenziert haben.

Ich sagte: Diese beiden Tatsachenreihen widersprechen einander; aber gerade durch die Beobachtung solcher Widersprüche kann man in manche Dinge des Lebens wesentlich tiefer eindringen. Denn wir werden gerade durch eine solche Erscheinungsreihe dazu geführt, uns zu sagen: Die Entwicklung, welche die Menschheit im Laufe der Geschichte durchmacht, vollzieht sich ganz und gar nicht, wie man sich oftmals vorstellt, recht kontinuierlich, sondern in einer Art von Wellenbewegung. Denn wie sollen Sie sich denn eigentlich diesen ganzen Vorgang, der durch diese zwei einander scheinbar widersprechenden Tatsachen ausgedrückt wird, anders vorstellen, als daß eine gewisse Verwandtschaft der Bevölkerungen über diese weiten Territorien besteht; daß diese Völker sich eine gewisse Zeit hindurch so abgeschlossen halten, daß sie ihre differenzierten Sprachidiome ausbilden; daß es also eine Periode des Abschlusses der Völker gibt, und daß diese wechselt mit einer Periode, wo Einfluß eines Volkes auf das andere stattfindet. Das ist zwar die Sache etwas roh charakterisiert; aber nur dadurch, daß man auf eine solche auf- und absteigende Bewegung hin-blickt, können gewisse Tatsachen wirklich erklärt werden. Nun kann

#SE299-033

man, wenn man nach den beiden Richtungen hin, wie ich Ihnen jetzt angegeben habe, die Entwicklung der Sprache betrachtet, tiefere Blicke hineintun in das Wesen der Volksentwicklung überhaupt. Man muß nur Rücksicht nehmen auf der einen Seite - und wir werden das nun anwenden auf die Entwicklung der deutschen Sprache - auf die Art, wie gewissermaßen unter Abschluß nach außen sich gewisse Elemente des Sprachlichen entwickeln, und wie wiederum Fremdbestandteile aufgenommen werden und auch beitragen zu all dem Geistig-Seelischen, das durch die Sprache zum Ausdruck kommen kann. Wir können ja schon ahnen, daß diese beiden Elemente in ganz verschiedener Weise sich zum Geistes- und Seelenleben des betreffenden Volkes verhalten müssen.

Wir können auf der einen Seite auf die außerordentlich bedeutungsvolle Tatsache hinsehen, daß eine Urverwandtschaft da ist, die uns ganz besonders entgegentritt, wenn wir sehen, daß außerordentlich wichtige Wörter verwandt sind, sagen wir für das Lateinische und für die älteren Formen der mitteleuropäischen Sprachen. Lateinisch *verus*:

wahr; althochdeutsch: *wâr*. Wenn Sie solche auffallenden Dinge nehmen wie: *velle* = wollen, oder das lateinische *taceo* = ich schweige, für das im Gotischen auftretende *thahan*, so müssen Sie sich sagen:

ähnlich Klingendes, also sprachlich Verwandtes hat in alter Zeit über weite Gebiete Europas - und man könnte es auch für Asien nachweisen - geherrscht.

Auf der anderen Seite ist es außerordentlich merkwürdig, daß die Bewohner Mitteleuropas, aus denen dann die heutigen Deutschen hervorgegangen sind, doch auch verhältnismäßig früh Fremdsprachliches aufgenommen haben. Sogar noch früher, als ich es Ihnen bisher charakterisiert habe. Es hat eine Zeit gegeben, wo Europa viel mehr vom keltischen Element erfüllt war als in den historischen Zeiten, von denen man gewöhnlich spricht. Die Kelten sind aber dann in westliche Gegenden Europas gedrängt worden, und es zogen in Mitteleuropa germanische Völkerschaften ein, ganz gewiß von nördlichen Gegenden aus. Nun haben auch schon von den Kelten, die nun ihre westlichen Nachbarn waren, die Germanen ebenso fremde Wortbestandteile aufgenommen, wie sie sie später vom Süden aufgenommen haben, vom

#SE299-034

Lateinischen. Das heißt, die Bewohner Mitteleuropas haben, nachdem sie mehr abgeschlossen sich entwickelt haben und die anderen sich für sich entwickelt haben, von den Randgebieten, die aber ursprünglich mit ihnen sprachlich verwandt waren, später fortwährend Fremdsprachliches aufgenommen.

Wir haben gar manches Wort, das nicht mehr ganz der Eleganz angehört, sagen wir das Wort *Schindmähre*: das ist ein verschundenes Pferd. Dieses *Schindmähre* weist hin überhaupt auf ein altes Wort:

Mähre, für Pferd; wovon wir etwa noch das Wort *Marstall* haben. Dieses Wort ist aber keltischen Ursprungs, findet sich unter den Kelten, nachdem diese bereits nach Westeuropa gedrängt worden sind. Und es ist wohl nicht eine Metamorphose vorhanden, die auf der einen Seite in Mitteleuropa wäre und dann im Westen, sondern dieses Wort müssen die Germanen einfach von den Kelten später übernommen haben. Und eine ganze Reihe von solchen Wörtern ist übernommen worden, allerdings auch solche, für die man die umbildende Kraft hat. Sie haben zum Beispiel in dem Namen, der eigentlich nur teilweise ein Name ist, *Vercingetorix*, das Wort *rix* darinnen. *Rix* ist eine ursprünglich keltische Bildung, ist aufgenommen worden bei den Kelten, bedeutete bei ihnen den Herrscher, den Mächtigen, und ist zu unserem Worte reich geworden, mächtig sein durch Reichtum. Also auch da Umbildung nicht nur vom Lateinischen, sondern auch vom Keltischen in der Zeit, als der mitteleuropäische Sprachgenius noch innere umbildende Kraft hatte.

Würde man nun äußerlich die Entwicklung der Sprache genügend weit zurückverfolgen können - man kann es ja nicht -, so würde man zuletzt ankommen bei jener primitiven sprachbildenden Gewalt alter Zeiten, in denen aus einem solchen Verhältnis zum Konsonantischen und Vokalischen, wie ich es gestern charakterisiert habe, die Sprachen entstehen. Die Sprachen entstehen in einer primitiven Form. Was dann als Differenzierung in den Sprachen auftritt, rührt davon her, daß das, was ursprünglich eigentlich in der gleichen Weise aus der menschlichen Natur sich bilden will, in der verschiedensten Art, je nachdem zum Beispiel ein Stamm eine Gebirgsgegend oder eine ebene Gegend bewohnt, zum Ausdruck kommt. Der Kehlkopf und seine benachbarten

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

#SE299-035

Organe wollen sich anders äußern in einer Gebirgsgegend, anders in einer flachen Gegend und so weiter.

Nun tritt in der Fortbildung der Sprache eine eigentümliche Erscheinung auf, die wir am Beispiel der indogermanischen Sprachen betrachten wollen. Nehmen wir das Wort zwei, so haben wir im Lateinischen duo. Wenn das in ältere Formen der Sprachen in Mitteleuropa geht, haben wir dafür das Wort two, und wenn wir zu uns selber heutigen Tages gehen, haben wir dafür das Wort zwei. Sie sehen in diesem Worte auf seinem Metamorphosengang das Folgende: Dieses duo weist uns hin auf eine älteste Stufe, die sich im Lateinischen erhalten hat; two ist eine spätere Stufe, und die neueste Stufe, die sich gebildet hat, ist zwei. Sehr kompliziert wäre es, auf die Vokale Rücksicht zu nehmen. Wir nehmen auf den Konsonanten hier Rücksicht und müssen uns sagen: Auf dem Metamorphosenwege, den dieses Wort gemacht hat, sehen wir, das d wird zum t und das t wird zum z, und zwar in

#Bild s. 35

dieser Reihenfolge d-t-z. Wir sehen also, daß auf der Wanderung des Wortes eine Umbildung des Lautes sich vollzieht. Dem deutschen z entspricht in anderen Sprachen die th-Stufe.

Das ist durchaus nicht etwas, was in künstlicher Weise ausspekuliert ist. Wollte man es in Einzelheiten beschreiben, so müßte man es natürlich ausführen, aber dieses Schema ist etwas, das einem gesetzmäßigen Gange in der Metamorphose der Sprache entspricht. Nehmen Sie zum

#SE299-036

Beispiel das griechische Wort thyra. Wenn Sie es ansehen als eine alte Stufe, die auf früherem Stadium stehengeblieben ist, so müßte die nächste Stufe eine solche sein, die das d hat. Diese Stufe finden Sie bei dem englischen door. Und die letzte umgewandelte Stufe müßte von dem d auf t kommen, dem Zeiger der Uhr nach. Wir haben das hochdeutsche Wort Tür. Und so können wir sagen: Wir können gewissermaßen eine älteste sprachgeologische Schicht konstatieren, in der die Wortmetamorphosen immer auf irgendeiner dieser Stufen stehen. Die nächste Metamorphose steht auf der nächsten Stufe. Und dann können wir eine dritte Stufe im Hochdeutschen konstatieren, die steht wiederum auf der nächsten Stufe.

Würde die Stufe, die ihren Ausdruck im Griechischen hat, ein t haben, so würde das Englische, das zurückgeblieben ist, ein th haben; das Hochdeutsche, das fortgeschritten wäre gegenüber dem Englischen, würde ein d haben.

Da, wo das Hochdeutsche ein dem englischen th entsprechendes z hat, würde die vorhergehende Stufe ein t haben müssen, die vorhergehende griechisch-lateinische Stufe ein d. Das können wir als etwas, was existiert, nachweisen.

Also ein Wort, das zum Beispiel auf der zweiten Stufe, im Gotischen, ein t hätte, das müßte in der nächsten Stufe ein z haben. Nehmen wir ein Wort, das hier gebraucht werden kann für das Verhältnis des Neuhochdeutschen zu der nächst tieferen Stufe im Gotischen, so haben wir Zimmer; im Gotischen, beziehungsweise in dem auf gleicher Stufe stehenden Altsächsischen, ist das Zimmer timbar. Vom z müssen wir auf das t zurückgehen; ich will Ihnen nur das Prinzip angeben, Sie können sich selber, wenn Sie ein Lexikon nehmen, diese Dinge zusammensuchen.

Geradeso nun wie diese Reihenfolge richtig ist, so können Sie noch außer manchem anderen wesentlich Metamorphosischen in der Sprache dieses verfolgen: wenn Sie Worte vergleichen, die ein b haben, so wird dies in der nächsten Stufe zu einem p, dieses in der nächsten Stufe zu einem Pf, ph oder f und dieses wiederum zu einem b.

Ebenso wie dieses gibt es noch den Zusammenhang g-k-ch (h) und wiederum zurück zu g. Auch dafür gibt es entsprechende Beispiele. So

#SE299-037

#Bild s. 37

daß wir folgendes sagen können: Das Griechisch-Lateinische hat das Sprachelement auf einer früheren Metamorphosenstufe erhalten. Dasjenige, was da gotisch geworden ist, ist aufgerückt zu einer späteren Stufe. Vieles von dem, was bis zu dieser Stufe aufgerückt ist, ist heute noch erhalten, zum Beispiel im Holländischen. Ein letzter Ruck, der erst eigentlich im 6. nachchristlichen Jahrhundert zustande gekommen ist, rückt noch um eine Stufe hinauf: es ist die hochdeutsche Stufe. So daß wir sagen können: Wir müßten einmal finden die erste Stufe, vielleicht sehr weit in Europa ausgedehnt, vielleicht nur bis 1500 vor Christi gehend. Dann finden wir alles das, was weite Gegenden beherrscht -mit Ausnahme der südlichen Gegenden, in denen die älteste Stufe geblieben ist -, die zweite Stufe. Und dann kristallisiert sich heraus im 6. nachchristlichen Jahrhundert die hochdeutsche Stufe. Das Englische, Holländische bleibt zurück auf der früheren Stufe, das Hochdeutsche kristallisiert sich heraus.

#SE299-038

Nun bitte ich Sie, das Folgende zu beachten. Nur einmal gewissermaßen kann das Verhältnis, das der Mensch eingeht zur Umwelt, indem er aus dem Konsonantischen heraus sich den Wortlaut bildet -also noch jetzt vollständig aus dem Sprachgefühl den Wortlaut bildet -, nur einmal kann das in vollständiger Anpassung an die Umgebung geschehen. Wenn einmal die weit zurückliegenden Vorfahren der mitteleuropäischen Sprachen nach der ersten Stufe, sagen wir, auf der Stufe des z ihren Wortlaut für gewisse Worte gebildet haben, da haben sie empfunden: das Konsonantische muß angepaßt werden den äußeren Erscheinungen; da haben sie das z nach der Außenwelt gebildet. Die nächsten Stufen des Fortschrittes können nicht mehr nach der Außenwelt gebildet sein. Ist das Wort einmal da, werden die nächsten Stufen innerlich umgebildet, werden nicht mehr in Anpassung an die äußere Welt gebildet. Die Umbildung ist gewissermaßen eine selbständige Leistung des volksseelischen Elementes. Erst wird auf irgendeiner Stufe der Wortlaut ausgebildet im Einklang mit der Außenwelt, dann müssen die folgenden Stufen nur innerlich erlebt sein; da paßt man sich nicht wiederum an das Äußerliche an.

So kann man sagen: Die Stufe, die in dem Griechisch-Lateinischen stehengeblieben ist, hat in vieler Beziehung zum Ausdruck gebracht, was gefühlte Anpassung des Sprachbildungs-Elementes an die Umgebung ist. Die nächste Stufe, die sich im Gotischen, Altgermanischen und so weiter ausgebildet hat, die ist über dieses unmittelbare Anpassen hinausgeschritten, hat eine seelische Umbildung durchgemacht. D'as gibt dieser Sprache eine weit seelischere Nuance. Mit dem Beschreiten der ersten Stufe der Umwandlung erhält das Sprachelement also eine seelische Nuance. So daß alles dasjenige, was in unser Sprachgefühl dadurch hineingekommen ist, daß wir diese zweite Stufe durchgemacht haben, unserer Sprache die Innerlichkeit gibt.

Dies hat sich langsam und allmählich herausgebildet seit dem Jahr 1500 vor Christi Geburt. Diese Art von Innerlichkeit, sie eignete gewissen alten Zeiten. Indem sie sich aber für spätere Zeiten erhielt, ging sie mehr in das Primitive über. So daß da, wo sie heute noch vorhanden ist, im Holländischen und Englischen, sie mehr in ein primitives Erfühlen des Wortlautes übergegangen ist.

#SE299-039

Nun hat das Hochdeutsche etwa im 6. nachchristlichen Jahrhundert die dritte Stufe erstiegen. Das ist aber ein noch weitergehendes Entfernen von der ursprünglichen Anpassung, das ist ein starker innerlicher Prozeß, durch den das Hochdeutsche aus der früheren Stufe sich herausgebildet hat. Während das Ersteigen der zweiten Stufe ein Seelisches bewirkt, entfernt man sich mit der dritten Stufe gar sehr vom Leben. Daher das eigentümliche, oftmals lebensfremde, abstrakte Element der hochdeutschen Sprache, dieses, was die

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

hochdeutsche Sprache von sich aus der deutschen Seele aufdrückt als etwas, was viele andere Menschen in Europa überhaupt nicht verstehen. Wo zum Beispiel das hochdeutsche Element in besonderem Maße verwendet worden ist, wie bei Goethe und Hegel, da kann man es nicht in das Englische oder in die romanischen Sprachen übersetzen. Das sind bloße Pseudoübersetzungen. Man muß solche machen, weil es besser ist, wenn die Dinge nachgebildet werden, als wenn sie nicht nachgebildet werden. Was in solchen Worten, die im eminentesten Sinne erst dem Organismus des Hochdeutschen angehören, an sehr stark Durchgeistigtem, nicht bloß Durchseeltem liegt, das kann man nicht einfach in die anderen Sprachen hinübernehmen. Denn die haben keinen Ausdruck dafür.

Es ist also das Ersteigen der zweiten Stufe ein Durchseelen der Sprache auf der einen Seite, aber auch ein Durchseelen der betreffenden Volksinnerlichkeit durch die Sprache. Das Ersteigen der dritten Stufe, das man gerade am Hochdeutschen studieren kann, das ist mehr ein Sich-Entfernen vom Leben, so daß man durch seine Worte solche abstrakte Höhen ergreifen kann, wie sie zum Beispiel Hegel oder auch in gewissen Fällen Goethe und Schiller ergriffen haben. Das hängt gar sehr mit diesem Ersteigen der dritten Stufe durch das Hochdeutsche zusammen. So sehen Sie an dem Beispiele der hochdeutschen Sprache, wie dadurch, daß gewissermaßen die Sprachbildung, die Sprachentwicklung, sich losreißt von der Anpassung an die Außenwelt, wie dadurch, daß sie ein innerlicher, selbständiger Prozeß wird, dasjenige menschlich-individuelle Seelische fortschreitet, das sich in einer gewissen Weise unabhängig von der Natur entwickelt.

So hat das mitteleuropäische Sprachelement Stadien durchgemacht, durch die es erst seelisch, dann geistig geworden ist, während es eine

#SE299-040

Art instinktmäßigen animalischen Sich-Anpassens an die Außenwelt auf der ersten Stufe war. Durch andere Dinge haben sich dann solche Sprachen, wie das Griechische und Lateinische, entwickelt. Wenn man diese Sprachen den bloßen Wortformen nach nimmt, so muß man sagen: die Wortformen, die Lautformen, sind sehr stark angepaßt an die Umgebung. Aber die entsprechenden Völker, die diese Sprache gesprochen haben, die sind nicht dabei geblieben, diese primitive Anpassung an die Umgebung beizubehalten. Ihre Sprachen sind durch allerlei fremde Einflüsse, die nun anders gewirkt haben als in Europa -aus Ägypten, aus Asien -, zum bloßen äußeren Kleid für eine ihnen überbrachte Kultur, zum großen Teil für eine Mysterienkultur geworden. Den Griechen und bis zu einem gewissen Grade den Römern sind die Mysterien Afrikas und Asiens überbracht worden, und man hat die Gewalt gehabt, in die Sprache der Griechen und Römer die Mysterien Asiens und Ägyptens zu kleiden. So sind diese Sprachen äußere Kleider geworden für einen ihnen gleichsam eingeträufelten geistigen Inhalt. Das war ein Prozeß, den die Sprachen Mitteleuropas und die nordischen europäischen Sprachen nicht durchgemacht haben, sondern die haben den anderen eben beschriebenen Prozeß durchgemacht. Sie haben nicht einfach auf der ersten Stufe das Geistige aufgenommen, sondern haben sich erst wenigstens zur zweiten Stufe herangebildet und waren eben im Erreichen der dritten Stufe drinnen: da erst drang zum Beispiel das Christentum als ein fremdes geistiges Element mit neuen Wörtern in sie ein. Und die zweite Stufe war offenbar auch schon erreicht, als jenes keltische Element eindrang, von dem ich heute gesprochen habe. Da haben wir es also mit einem inneren Umbilden der Sprache zu tun. Dann erst kommt der geistige Einfluß. Bei dem Griechisch-Lateinischen aber haben wir es mit keiner derartigen Umbildung der Sprache zu tun, sondern mit einem Hineingießen des Geistigen in die erste Stufe.

So muß man im Konkreten aufsuchen, wodurch eigentlich der Charakter der einzelnen Völker bestimmt wird. Durch solche Dinge findet man so etwas wie die Umbildung der Sprachen und das Verhältnis zum geistigen Leben. Nun haben wir im Neuhochdeutschen erstens eine Sprache, die dadurch, daß sie zur dritten Metamorphosenstufe

#SE299-041

aufgestiegen ist, sich weit vom Leben entfernt hat. Dann aber sind in dieser Sprache eben durchaus viele solche Wörter drinnen, die auf all den Wegen hereingekommen sind, wie durch das Christentum vom Süden, wie durch die Scholastik vom Süden, wie aus dem französischen, spanischen Wesen vom Westen her. Diese Sprachelemente sind alle später hereingekommen; die sind nun im Hochdeutschen drinnen. Das alles zeigt, wie dieses Hochdeutsche aus seinen Elementen zusammengefloßen ist.

Für etwas, was nun als ein fremdes Element aus einer anderen Sprache aufgenommen wird, hat man ja kein solches Gefühl wie für ein Wort, für einen Lautzusammenhang, den man innerhalb eines Volkes selber bildet im Verhältnis zu der Natur. Empfinden wir etwa das Wort Quelle. Es ist ein Wort, das so, wie wir es empfinden können, so angepaßt ist dem Wesen, zu dem es gehört, daß man sich eigentlich kaum denken kann, daß man aus unserem empfindenden Wesen heraus es anders nennen könnte. Es drückt das Wort alles aus, was man mit der Quelle erlebt. So war überhaupt das ursprüngliche Bilden der Sprachlaute, der Sprachworte und so weiter, daß sie konsonantisch und vokalisches ganz angepaßt waren der Umgebung. Aber wenn Sie zum Beispiel das Wort Essenz oder das Wort Kategorie oder das Wort Rhetorik hören, können Sie da in derselben Weise den Zusammenhang mit dem fühlen, was das Wort ursprünglich bedeutet? Nein, man bekommt als Volk den Wortklang und muß sich bemühen, auf den Flügeln des Wortklanges den Begriff zu bekommen. Man kann dieses innere Erlebnis gar nicht durchmachen, das den Einklang darstellt zwischen dem Wortklang und dem Begriff, der Empfindung. Es liegt eine tiefe Weisheit darin, daß in jenem charakterisierten auf- und abwärts gehenden Entwickeln ein Volk von anderen Völkern solche Wörter aufnimmt, die es nicht selbst unmittelbar gebildet hat, bei denen es den Wortklang hört, aber nicht den Zusammenklang erlebt mit dem, was bezeichnet wird. Denn je mehr solche Wörter aufgenommen werden, desto mehr hat das Volk, das sie aufnimmt, die Notwendigkeit, etwas ganz Besonderes im Seelenleben zu Hilfe zu nehmen, um überhaupt mit so etwas zurechtzukommen. Man braucht sich ja nur zu erinnern. Sehen Sie, an den Empfindungslauten können wir heute noch diese

#SE299-042

Anpassung der sprachbildenden Kraft an die Umgebung ein bißchen studieren, wie die in konkreter Weise zum menschlichen Erleben sprechen: Pfui! Tratsch! Tralle walle! - Wie passen wir uns darin demjenigen an, was wir ausdrücken wollen! Wie anders ist es, wenn Sie nun in der Schule, ich will nicht einmal sagen Logik lernen oder Philosophie, sondern überhaupt eine heutige Wissenschaft. Da bekommen Sie wahrhaftig Wörter, wo Sie unter den Seelenkräften anderes zu Hilfe nehmen müssen als das, was sich im Muh zum Beispiel als eine Nachbildung von dem, was Sie von der Kuh hören, empfinden läßt. Wenn Sie das Muh aussprechen, dann empfinden Sie nach, was Ihnen da als Erlebnis auftritt.

Wenn Sie ein Wort aus einem fremden Sprachidiom hören, dann müssen Sie wahrhaftig etwas anderes tun, als aus dem Wortklang heraus das hören, was Sie hören sollen. Sie müssen die abstrahierende Kraft gebrauchen, Sie müssen die reine Begriffskraft gebrauchen; Sie müssen lernen, ideell vorzustellen. Daher hat sich ein Volk, das wie die mitteleuropäischen Völker ganz besonders fremde Elemente aufgenommen hat, durch diese Aufnahme fremder Elemente erzogen zur Kraft des ideellen Denkens. Und zwei Dinge kommen in diesem Mitteleuropa zusammen, wenn wir auf das Hochdeutsche Rücksicht nehmen: auf der einen Seite jene eigentümliche Innerlichkeit, die schon eine innerliche Lebensfremdheit ist, die durch das Ersteigen der dritten Stufe da ist, und auf der anderen Seite dasjenige, was mit dem fortwährenden Aufnehmen von fremden Elementen gegeben ist. Dadurch, daß diese zwei Dinge zusammenkommen, ist innerhalb des hochdeutschen Elementes jene stärkste ideelle Kraft entwickelt worden, die einmal in diesem hochdeutschen Elemente drinnen ist, jene Möglichkeit, zu den ganz reinen Begriffen hinaufzukommen und in den reinen Begriffen sich zu bewegen. Das ist einmal eine gewaltige Erziehung gewesen, die durch diese zwei Strömungen der Sprachentwicklung für das mitteleuropäische Sprachwesen zustande gekommen ist. Die Erziehung zum innerlichen wortlosen Denken - wo wir wirklich

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

fortschreiten zu einem wortlosen Denken -, die ist in besonderem Maße in Mitteleuropa durch die eben charakterisierten Tatsachen erzeugt worden.

#SE299-043

Das sind Dinge, die sich unmittelbar aus den Tatsachen ergeben, und wir verstehen gar nicht das hochdeutsche Sprachwesen, wenn wir es nicht in diesem Sinne betrachten, wenn wir es nicht durch die Lautmetamorphose hindurch und durch die Wortmetamorphose, durch die Aneignung fremder Wörter auf den verschiedenen Stufen, betrachten. Das wollte ich Ihnen heute darlegen zur Charakteristik der mitteleuropäischen Sprachen.

VIERTER VORTRAG

Stuttgart, 31. Dezember 1919

#TX

Sie haben gesehen, daß in diesen Betrachtungen es zunächst darauf ankommt, die sprachgeschichtlichen Momente auf das Seelische zurückzuführen. Man kann in der Tat kein Verständnis des Vorganges der Sprachbildung und auch kein Verständnis des heutigen Bestandes irgendeines Sprachgebildes bekommen, wenn man nicht auf das seelische Element eingeht. Und ich will auch heute noch - um das in den nächsten Stunden dann durch speziell Sprachgeschichtliches zu illustrieren - einiges von demjenigen vorführen, was Sie von der Betrachtung sprachgeschichtlicher Erscheinungen zu der Entwicklung der Volksseelen leiten kann.

Da möchte ich Ihre Aufmerksamkeit hinlenken auf zwei zusammengehörige Wörter: Zuber und Eimer. Wenn Sie heute diese Wörter, die alte deutsche Wörter sind, nehmen, so werden Sie aus dem Gebrauch dieser Wörter darauf kommen, daß ein Eimer ein Gefäß ist, in dem man etwas trägt, und das einen einzigen, oben angebrachten Henkel hat; ein Zuber ist das, was zwei Henkel hat. Diese Tatsache liegt heute vor und sie kommt zum Ausdruck in den beiden Wörtern:

Zuber und Eimer. Untersuchen wir das Wort Eimer, so können wir über tausend Jahre zurückgehen: wir finden es im Althochdeutschen oder in einem noch früheren Stadium und finden das Wort einbar. Nun erinnern Sie sich, daß ich Ihnen ja den Lautzusammenhang bar vorgeführt habe. Er hängt zusammen mit beran: tragen, und durch Zusammenziehung des einbar ist Eimer entstanden. Wir haben also deutlich ausgedrückt, so daß man es durchsichtig in der alten Form er-schauen kann, das Tragen mit einem Griff; denn bar ist einfach etwas zum Tragen. Zuber heißt im Althochdeutschen zwiebar, etwas, was man durch zwei trägt, also ein Gefäß mit zwei Griffen. So sehen wir, wie heutige Wörter durch Zusammenziehungen entstanden sind, die wir in der alten Form noch auseinandergelegt finden, was wir jedoch heute im Worte nicht mehr unterscheiden können.

Ähnliche Dinge können wir auch bei anderem Sprachmaterial beobachten.

#SE299-045

Wollen wir uns ein paar charakteristische Erscheinungen vor die Seele führen. Nehmen Sie zum Beispiel das Wort Messer. Das Wort führt zurück auf das althochdeutsche mezzisahs. Mezzi ist mit einem vorlautenden M nichts anderes, als was zusammenhängt mit ezzi, essen

- ezzan, die alte Form für essen. Nun aber sahs, sax könnte man auch sagen in anderer Aussprache. Sie brauchen sich nur zu erinnern: Als sich das Christentum über Süddeutschland ausbreitete, da fanden die Mönche dort noch die ältere Verehrung für jene drei Gottheiten vor, wovon die eine die Gottheit Saxnot war; das ist der Kriegsgott Ziu. Saxnot ist die Zusammensetzung für das lebende Schwert, und sahs ist derselbe Lautzusammenhang. So daß Sie in dem Wort Messer das zusammengesetzte Wort Essensschwert haben: das Schwert, mit dem Sie essen.

So ist auch interessant das Wort Wimper. Das führt zurück auf wintbra. Bra = die Braue, und wint ist das sich Windende. Sie sehen hier anschaulich: die sich windende Braue. Im zusammengesetzten Wort Wimper unterscheiden wir das nicht mehr.

Nun noch ein charakteristisches Wort für solche Zusammenziehungen, wo ursprünglich noch gefühlte Zusammenhänge vorliegen. Sie kennen das nicht so selten vorkommende deutsche Wort Schulze. Gehen wir zurück ins Althochdeutsche, so finden wir dafür das Wort sculdheizo. Das war der Mann, zu dem man im Dorfe ging, daß er einem sagte, was man für eine Schuld habe, der einen aufmerksam machte, wenn man etwas ausgefressen hat. Der Mann, der zu entscheiden, zu heißen hat, was man für eine Schuld habe, der sculdheizo, Schuld-heißer, das ist der Schulze geworden. Ich will diese Beispiele einmal hinstellen, damit Sie mir folgen können, wie der Gang der sich fortentwickelnden Sprache ist.

Man kann nach dieser Richtung auch noch etwas anderes beobachten. Nehmen wir einmal etwas an, was im Dialekt leicht noch vorkommt. In Wien zum Beispiel hat sich ja manches Dialektische reiner erhalten als in Norddeutschland, wo die Abstraktion früh Platz gegriffen hat. Und dies geht zurück bis in die primitive Kultur, die bis ins 10. Jahrhundert hineinreicht. In die nordische Kultur hat sich das nicht eingeschoben, was in süddeutschen Gegenden erhalten geblieben ist an

#SE299-046

sprachbildendem Genius, dem man noch vielfach anmerkt, wie alte Formen des Sprachwirkens in ihm auftreten. So gibt es zum Beispiel ein anschauliches Wort in Wien, das heißt der Hallodri. Das ist einer, der gern Unfug treibt, der viel Schwierigkeiten macht, der sich unter Umständen Ausschweifungen, wenn auch nicht gerade außerordentlich bedenklichen, hingibt. Das Hallo weist hin auf das, was er tut; dann auf sein Gebaren weist die Endsilbe ri hin. Dieses ri ist noch ein dialektischer Überrest von dem althochdeutschen ari, das zum mittelhochdeutschen aere geworden ist, und das sich ganz abgeschwächt hat im Neuhochdeutschen in die Endsilbe er. Nehmen Sie also zum Beispiel ein althochdeutsches Wort: wahtari. Da haben Sie auch diese Silbe, haben das, was man im österreichischen Dialekt in dem Hallodri empfindet. Dieses Auftreten im Leben mit irgend etwas, das liegt in der Endsilbe ari, und wath ist das Wachen. Derjenige, der es mit dem Amt des Wachens so macht, das ist der wathari; im Mittelhochdeutschen wird es wahtaere, also noch mit voller Endsilbe; im Neuhochdeutschen ist es Wächter. Es ist zur Silbe er geworden, der man nur-mehr wenig anfühlt von dem, was man bei dem ari empfunden hat: das Hantieren mit der Sache. In allen Wörtern, die diese Endsilbe er haben, sollte man daher fühlen, wenn man sich wieder durchdringt mit dem, was aus alten Zeiten erhalten ist, dieses Hantieren mit einer Sache. Derjenige, der im Garten hantiert, ist der gartenaere, unser heutiger Gärtner. Sie sehen daraus, wie die Sprache bemüht ist, Klangvolles, ich möchte sagen, Musikalisches in Abstraktes allmählich umzuwandeln, bei dem nicht mehr der volle Inhalt des Klanges nachempfunden wird und namentlich nicht mehr im Zusammenhang mit dem vollen Inhalt der Vorstellung oder der Empfindung.

Ein interessantes Beispiel ist das folgende: Sie kennen heute die Silbe ur in Ursache, Urwald, Urgroßvater und so weiter. Gehen wir etwa zwei Jahrtausende in unserer Sprachentwicklung zurück, so haben wir gotisch dieselbe Silbe als uz vorhanden; gehen wir ins Althochdeutsche zurück, also etwa ins Jahr 1000, so haben wir dieselbe Silbe als ar, ir, ur. Vor siebenhundert Jahren ist es noch immer ur und heute auch. Also verhältnismäßig früh hat sich diese Silbe umgewandelt. Nur bei Zeitwörtern hat sie sich abgeschwächt. Wir sagen zum

#SE299-047

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Beispiel, indem wir dasjenige, was bekanntmacht, ausdrücken: Kunde. Wollen wir aber auf die erste Kunde hinweisen, auf diejenige, von der die andere Kunde ausgeht, so sagen wir Urkunde. Nun schwächt sich das ur für die Verben ab in er, so daß, wenn wir das Verbum kennen bilden, wir nicht sagen, wie es auch möglich wäre, urkennen, sondern erkennen; aber das er ist genau von demselben Bedeutungswert wie das ur in Urkunde. Wenn ich jemandem möglich mache, daß er irgend etwas tue, dann erlaube ich ihm irgend etwas; wenn ich das in einem bestimmten Falle zum Hauptwort mache, so wird daraus das Wort Urlaub, den ich ihm gebe durch mein Erlauben. Nun ist noch eine Bildung, die an alles das anklingt, außerordentlich interessant. Sie kennen das Wort: einen Acker urbar machen. Dieses urbar hängt auch mit beran zusammen, tragen machen. Urbar ist das ursprüngliche, das erste Tragenmachen eines Ackers. Sie haben da, ich möchte sagen, eine Bedeutungsanalogie in dem heute noch vorhandenen Wort ertragen. Wenn Sie heute sagen: Ertrag des Ackers -, dann ist dies dasselbe Wort wie das Urbarmachen des Ackers = das erste Ertragnis des Ackers. Und man hat ursprünglich das urbar auch dafür gebraucht, wenn man sagen wollte: den Acker so bearbeiten, daß er etwas tragen kann, zum Beispiel seinen Zins, seine Steuer.

Das Studium der Vor- und Nachsilben, die in unseren Worten auftreten, ist überhaupt außerordentlich interessant. So haben wir zum Beispiel in zahlreichen Wörtern die Vorsilbe ge. Sie führt zurück auf ein gotisches ga. In diesem gotischen ga wurde noch durchaus das Zusammen-ziehende gefühlt; ga hat etwa die Gefühlsbedeutung des Zusammenziehens, Zusammenschiebens. Das wurde dann im Althochdeutschen gi und im Neuhochdeutschen eben ge. Wenn Sie dann das auf anderen Wegen gebildete Wort salle, selle, haben, und Sie setzen das ge voran, Geselle, so haben Sie einen Menschen, der mit einem anderen das gleiche Zimmer bewohnt oder im gleichen Saal mit ihm schläft: das ist dann der Geselle. Genosse ist derjenige, der mit dem anderen das gleiche genießt.

Ich mache Sie hier schon aufmerksam auf das durch diese Beispiele charakteristisch Hindurchgehende. Man muß zum Wort in anderer Weise stehen, wenn man im Laute darinnen noch ein unmittelbares Gefühl hat von dem, was es bedeutet, als wenn man dies nicht mehr

#SE299-048

hat. Wenn man einfach ausspricht: Geselle, weil man sich von Kindheit an gemerkt hat, Geselle bedeutet dieses oder jenes, so ist es doch ein anderes, als wenn man dabei noch das Gefühl hat des Saales und bei Geselle eben diesen Zusammenhang des Saales mit zwei oder mehreren Menschen. Dieses Gefühlselement wird abgeworfen. Dadurch ist erst die Möglichkeit des Abstrahierens vorhanden.

Nun haben Sie zum Beispiel in vielen unserer Worte die Nachsilbe lich: göttlich, freundlich. Wenn Sie dieses lich aufsuchen vor zweitausend Jahren, so haben Sie es im Gotischen als leiks. Aber dieses gotische leiks, das dann althochdeutsch lich wird, das ist unverwandt mit leich und auch mit leib; und ich habe Ihnen schon gesagt, daß leich-leib ausdrückt die Gestalt, die zurückgeblieben ist, wenn der Mensch gestorben ist. Leichnam ist eigentlich schon etwas wie eine tautologische Bildung, wie eine Bildung von der Art, wie sie etwa ein Kind bildet, wenn es zunächst zwei ganz gleichlautende Wörter hat und sie zusammenstellt: wau-wau, muh-muh, wobei in der Wiederholung die Bedeutung aufgestellt wird. Es können aber auch nichtgleiche Laute zusammengestellt werden; und solch eine Zusammenstellung haben Sie zum Beispiel im Worte Leichnam. Leich ist eigentlich schon die Gestalt, welche zurückbleibt, wenn der Mensch von dem Seelischen verlassen ist; nam führt aber zurück auf ham, und ham ist das Wort, das erhalten geblieben ist noch in Hemd und heißt Hülle; so daß Leichnam die Gestalten-Hülle, das Gestalten-Hemd ist, das wir abgeworfen haben nach dem Tode. Es sind also zwei ähnliche Dinge:

Gestalt - und das etwas verschobene Hülle, zusammengestellt wie wauwau. Nun ist aber aus diesem leiks, leich unsere Nachsilbe lich gebildet. So daß Sie also sehen: wenn Sie das Wort göttlich bilden, so muß dieses auf eine Gestalt hindeuten; denn das lich ist leiks: Gestalt. Ich weise da auf eine Gestalt hin, die das Göttliche ausdrückt; also gottgestaltet würde göttlich sein. Das ist besonders interessant zum Beispiel zu beobachten, wenn wir das althochdeutsche Wort anagilih ins Auge fassen. Da haben wir noch drinnen eben das aus dem Gotischen stammende ana, und ana ist: nahezu, fast; gilih ist die Gestalt. Was also ähnlich ist, das ist dasjenige, was fast die Gestalt hat. Das wird also, wenn es ein neuhochdeutsches Wort wird, zu ähnlich.

#SE299-049

Gerade bei diesem Beispiel können Sie etwas studieren, was zunächst nicht rein sprachgeschichtlich, sondern, ich möchte sagen, sprachpsychologisch ist, weil es Ihnen noch zeigen kann, wie die Gefühlswerte in den Wörtern leben, wie aber diese Gefühlswerte allmählich im menschlichen Erfühlen sich lösen, und dasjenige, was die Vorstellung noch verknüpft mit den Lauten, zu einem ganz abstrakten Element wird. Ich habe Ihnen die Vorsilbe ge, gotisch ga vorgeführt. Denken Sie also, man fühle das noch, dieses Zusammenwirken in ga, was jetzt ge wird, und man wendet das an auf die Gestalt, auf das leich; dann würde ich empfindungsgeschichtlich sagen: zusammenstimmende Gestalt. Es lebt darin, ohne daß es sich ausspricht. Geleich, gleich würde also sein: zusammenstimmende Gestalten, zusammenwirkende Gestalten, geleich = gleich.

Betrachten Sie einmal ein Wort, das manche Geheimnisse enthüllt - wir wollen es heute nur nach einer Seite hin betrachten -, betrachten Sie unser Wort Ungetüm. Dieses ü ist nur der Umlaut für ein ursprüngliches u: Ungetum; aber das tum, das wir da lösen, geht zurück auf ein althochdeutsches tuom, und dieses tuom hängt zusammen mit dem Worte tun: zustande bringen, machen, in ein Verhältnis bringen. In allen Wörtern, wo dieses tum zur Nachsilbe geworden ist, kann man eigentlich noch nachfühlen, daß da etwas von einem zusammenwirkenden Verhältnis enthalten ist: Königtum, Herzogtum, Ungetüm. Ungetüm ist dasjenige, wobei kein ordentlich zusammenwirkendes tum entsteht: das un negiert das Zusammenwirken; das getum wäre das Zusammenwirken selber.

Zahlreiche Wörter haben wir, wie Sie wissen, mit der Nachsilbe ig:

feurig, gelehrig und so weiter. Das geht zurück auf ein althochdeutsches ac oder auch ic, auf ein mittelhochdeutsches ag, ig, und das ist eigentlich die Wiedergabe von dem, was etwa eigenschaftswörtlich eigen heißt, es ist ihm eig. Wo also die Nachsilbe ig auftritt, da deutet sie auf ein eigen hin. Feurig = feuerei gen, dem das Feuer eignet. Ich habe Ihnen gesagt, daß wir also beobachten können, wie durch solche Zusammenziehungen und im Zusammenziehen erfolgende Umgestaltungen der Lautbestände der Abstraktionsprozeß erfolgt, den der Sprach-genius durchmacht.

#SE299-050

Man könnte das so ausdrücken: In sehr, sehr frühen Zeiten der Sprachentwicklung eines Volkes lehnt sich der Mensch mit seiner Empfindung ganz an den Laut an. Man möchte sagen: Die Sprache besteht eigentlich nur aus differenzierten, komplizierten Bildern in den konsonantischen Lauten, in denen man nachbildet äußere Vorgänge, und aus darinnen vorkommenden Interjektionen, Empfindungslauten in den vokalischen Bildungen. Nun schreitet der sprachbildende Prozeß fort. Der Mensch hebt sich gewissermaßen heraus aus diesem Miterleben, aus diesem empfindungsmäßigen Miterleben des Lautlichen. Was tut er denn da, indem er sich heraushebt? Er spricht ja noch immer; aber indem er spricht, wird das Sprechen in eine viel unterbewußtere Region hinuntergestoßen als das früher war, wo die Vorstellung, das Empfinden noch zusammenhing mit der Lautbildung. Es wird das Sprechen selbst in eine unterbewußte Region hinuntergeworfen. Das Bewußtsein sucht mittlerweile den Gedanken abzufangen. Beobachten Sie das wohl als einen Vorgang der Seele. Dadurch, daß man den Lautzusammenhang unbewußt macht, erhebt man sich mit dem Bewußtsein zu dem nicht mehr im Laut und Lautzusammenhang allein gefühlten Vorstellen und Empfinden. Man sucht also etwas zu erhaschen, worauf der Laut zwar noch deutet, was aber nicht mehr so innig wie früher mit dem Laut zusammenhängt. Solch einen Vorgang kann man auch

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

dann noch beobachten, wenn das ursprüngliche, ich möchte sagen, Sich-Herausschälen aus den Lautzusammenhängen schon vorbei ist, und man dasselbe, was man früher mit Lautzusammenhängen gemacht hat, jetzt mit Wortzusammenhängen machen muß, weil schon Wörter entstanden sind, bei denen man nicht mehr den Lautzusammenhang voll fühlt, bei denen man schon mehr gedächtnismäßig den Lautzusammenhang mit dem Vorstellungszusammenhang hat. Man macht da auf einer höheren Stufe denselben Prozeß, den man früher mit Lauten und Silben gemacht hat, mit Wörtern durch.

Nehmen Sie an, Sie wollten ausdrücken die menschlichen Wesen einer bestimmten Gegend, Sie wollten noch nicht fortschreiten zur völligen Abstraktion, so daß Sie zum Beispiel sagen würden: Die menschlichen Wesen Württembergs. Das würden Sie noch nicht sagen wollen, das würde noch zu abstrakt sein. Man hätte sich noch nicht

#SE299-051

aufgeschwungen, nehmen wir an, zu so starken Abstraktionen wie:

Die Menschen Württembergs. Würde man dasselbe, was man da später durch dieses: Die Menschen Württembergs ausdrückt, abfangen wollen durch Konkretes noch, dann würde man sagen: Die Bürger und Bauern Württembergs. Man sagt dieses, indem man dasjenige meint, was weder Bauer noch Bürger ist, oder beides, was aber gewissermaßen dazwischen schwebt. Um dieses abzufangen, was dazwischen schwebt, gebraucht man beide Wörter. Das wird insbesondere interessant und deutlich, wenn die beiden Wörter, die man gebraucht, um einen Begriff auszudrücken, den man dadurch bezeichnet, daß man sich ihm gleichsam von zwei Seiten nähert, wenn die beiden Wörter weiter voneinander abstehen, zum Beispiel, wenn man sagt: Land und Leute. Wenn man dieses sagt, dann liegt dasjenige, was man sagen will, dazwischen, und man nähert sich ihm. Oder: Wind und Wetter. Wenn Sie dieses sagen, so meinen Sie etwas, was Sie nicht durch ein Wort ausdrücken, was weder Wind noch Wetter ist, sondern was dazwischen liegt, was Sie aber einfassen, indem Sie Wind und Wetter gebrauchen.

Nun ist es interessant, daß sich im Laufe der Sprachbildung solche Zusammenstellungen so ausdrücken, daß sie irgendwie alliterieren, assonieren oder dergleichen. Daraus ersehen Sie, daß das Lautempfinden, das Tonempfinden in diese Dinge doch noch hineinspielt. Und wer ein lebendiges Sprachgefühl hat, kann ja heute noch solche Dinge fortsetzen, kann durch Ähnlichlautendes dazwischenliegende Vorstellungen abfangen, für die man zunächst nicht das unmittelbare Wort hat. Nehmen Sie an zum Beispiel, ich will am Menschen ausdrücken so etwas wie sein Verhalten, wie es ihm habituell, wie es ihm wesenhaft eigen ist. Wenn ich Anstoß daran nehme, da bloß ein Wort zu gebrauchen, das den Menschen als ein passiv Lebendiges hinstellt - weil ich ihn in seinem wesenhaften Sich-Äußern, Sich-Offenbaren, nicht als passiv Lebendiges hinstellen, aber auch nicht bloß tätig hinstellen will, sondern die Tätigkeit ableiten will von seinem Wesen -, da kann ich nicht sagen: Die Seele eines Menschen lebt - das wäre mir zu passiv; ich kann auch nicht sagen: Die Seele des Menschen webt -, das wäre mir zu aktiv. Ich brauche etwas, was dazwischen ist, und sage heute noch:

Die Seele lebt und webt. Aus dem sprachbildenden Genius heraus finden

#SE299-052

sich solche Dinge zahlreich. Denken Sie sich zum Beispiel, man will ausdrücken, was weder Sang noch Klang ist, so sagt man Sang und Klang. Oder man will beim mittelalterlichen Dichter ausdrücken, daß er den Ton und Text vorbringt, das wollte man oft ausdrücken, daß die Dichter Ton und Text vorbrachten, da konnte man nicht sagen:

Sie ziehen herum und singen -, sondern: Sie ziehen herum und singen und sagen. Das, was sie eigentlich taten, das war ein Begriff, für den das Wort nicht da war. - Sehen Sie, solche Dinge, die sind nur, ich möchte sagen, die Spätlinge für das, was früher mit heute nicht mehr durchsichtigen Lautzusammenhängen geschehen ist. Wir bilden gewissermaßen mit Worten wie Sang und Klang, singen und sagen, noch Zusammenziehungen, die früher mit solchen Lautbeständen gemacht worden sind, welche noch den Zusammenhang hatten zwischen dem Lautbestand und dem Vorstellungs- oder Empfindungselement.

Nehmen Sie zum Beispiel, um sich ein ganz Charakteristisches nach dieser Richtung vorzuführen, das Folgende: Wenn die alten Deutschen zusammenkamen und Gerichtstag hielten, dann nannten sie so einen Tag tagading. So etwas, was sie taten, das war ein Ding. Heute haben wir noch Ding drehen. Ein Ding ist dasjenige, was da geschah, wenn die alten Deutschen zusammen waren. Man nannte es tagading. Nun nehmen Sie die Vorsilbe ver; die weist immer darauf hin, daß etwas in die Entwicklung eintritt. Wenn also das, was auf dem Tageding geschah, in die Entwicklung eintritt, dann konnte man sagen: es wurde vertagedingt. Und dieses Wort ist so nach und nach zu unserem verteidigen geworden; mit etwas Bedeutungswandel ist unser verteidigen daraus geworden. Und so sehen Sie, wie hier noch im Lautbestand vertagedingen dasselbe sich vollzieht, was sich später durch die Wortbestände vollzieht.

Da kommen wir dann nach und nach dazu, daß das Vorstellungs-leben noch weiter abirrt von dem bloßen Lautleben. Nehmen Sie zum Beispiel so etwas wie das althochdeutsche alawari. Das würde die Bedeutung haben von: ganz wahr. Daraus ist unser Wort albern geworden. Denken Sie sich nun einmal, in welche Tiefen des Volksseelischen Sie hineinschauen, wenn Sie erblicken, daß etwas, das ursprünglich die Bedeutung hatte des Ganzwahren, wenn das albern wird, so wie wir

#SE299-053

heute das Wort albern empfinden. Da muß durchgehen die Anwendung des Wortes alawari durch, ich möchte sagen, Stämme, die das Auftreten des Menschen in der Eigenschaft des Ganzwahren als etwas Verächtliches finden, die sich dem Glauben hingeben, daß der Schlaue nicht alawari ist. Dadurch überträgt sich die Empfindung: wer ganz wahr ist, ist kein Schlauer -, auf das, wofür ursprünglich eine ganz andere Empfindung angewendet worden ist; und so verschiebt sich die Bedeutung des ganz wahr in albern.

Wir können, wenn wir den Bedeutungswandel studieren, tief hineinschauen in den sprachbildenden Genius im Zusammenhang mit dem Seelischen. Nehmen Sie zum Beispiel unser Wort Quecksilber: dies ist das bewegliche Metall. Dieses Queck ist ganz dasselbe Wort wie zum Beispiel, sagen wir in Quecke, das auch Beweglichkeit bedeutet, oder dasselbe Wort, das in erquickten drinnen ist. Dieser Lautzusammenhang: queck und quick - mit einer kleinen Lautverschiebung: keck -, der bedeutete ursprünglich: beweglich sein. Würde ich also von einem von Ihnen vor 500 Jahren gesagt haben: er ist ein kecker Mensch, so würde ich ausgedrückt haben: er ist ein beweglicher Mensch, der nicht auf seiner faulen Haut liegt, sondern der arbeitsam ist, der sich umtut. Durch Bedeutungswandel ist das zu dem heutigen Wort keck geworden. Da ist die Verseelischung zu gleicher Zeit der Weg zu einem sehr bedeutsamen Bedeutungswandel. So finden wir ein Wort, welches ursprünglich kühn im Kampfe ausdrückt. Wir brauchen nur etwa fünfhundert Jahre zurückzugehen, so heißt das Wort kühn im Kampfe:

frech. Ein frecher Mensch im Sinne früherer Zeiten würde bedeuten:

ein kühner Mensch, ein Mensch, der sich nicht scheut, im Kampfe ge-hörig aufzutreten. Hier haben Sie den Bedeutungswandel. Diese Bedeutungswandel, die lassen uns wirklich tief in das seelische Leben in seiner Entwicklung hineinschauen. Nehmen Sie das althochdeutsche diomuoti. Deo, dio bedeutet immer Knecht, muoti, was verwandt ist mit unserem Mut, aber früher eine andere Bedeutung hatte, ist heute nur wiederzugeben, wenn wir sagen: Gesinnung, die Art und Weise, gegen die Außenwelt oder gegen andere Menschen gestimmt zu sein. So können wir sagen: diomuoti hatte die Bedeutung von richtiger Knechtsgesinnung, die Gesinnung, die ein Knecht gegen seinen Herrn

#SE299-054

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

haben soll. Nun drang das Christentum ein. Die Mönche wollten den Menschen da etwas sagen, was sie haben sollten als die Gesinnung gegen Gott und gegen geistige Wesen. Sie konnten das, was sie ihnen da sagen wollten, nur dadurch zum Ausdruck bringen, daß sie anknüpften an eine Empfindung, die man schon hatte für diese Knechtsgesinnung. So wurde dieses diomuoti nach und nach zur Demut. Die Demut der Religion ist ein Nachkomme der Knechtsgesinnung der alten germanischen Zeit. So geschehen die Bedeutungswandel.

Überhaupt ist es gerade interessant, die Bedeutungswandlungen der Worte, oder besser Laut- und Silbenzusammenhänge, zu studieren, welche die Umänderungen der Bedeutung durch die Einführung des Christentums erfahren haben. Da ist manches vorgegangen, als das römische Priestertum das Christentum nach den nördlichen Gegenden gebracht hat, manches, das man eigentlich nur in seiner Urbedeutung äußerlich erkennt, wenn man auf den Bedeutungswandel der Worte sieht. Wenn in alten Zeiten, wo es noch kein Christentum gab, wo es aber ein ausgeprägtes Verhältnis gab des Herrischen zum Dienerischen, der Herr sagen wollte von irgendeinem Menschen, den er sich dienstbar, knechtbar gemacht hatte, den er erobert hatte: Der ist mir nützlich, dann sagte er: der ist fromm, das ist ein frommer Mensch. Dieses Wort haben Sie heute nur noch in einem letzten Rest vorhanden - wo es gewissermaßen, um ein bißchen schalkhaft zu sein, an seine ursprüngliche Bedeutung: nützlich sein, erinnert -, in dem Ausdruck: zu Nutz und Frommen. Wenn man dieses sagt, dieses zu Nutz und Frommen, da ist zwar das Wort zusammengestellt mit dem Nutzen, mit dem es ursprünglich in der Wortbedeutung identisch war, aber da wird nur noch schalkhaft hingedeutet auf dieses Nützlichfinden. Der fromme Knecht war der, der einem möglichst viel nützt. Die römischen Priester haben auch gefunden, daß ihnen manche mehr, manche weniger nützen, und die Nützlichsten haben sie fromm genannt. Und so ist das Wort fromm auf einem merkwürdigen Wege gekommen, gerade durch die Einwanderung des Christentums von Rom aus. An Demut, an Frommsein und manchem anderen können Sie schon etwas studieren von den besonderen Impulsen, durch die das Christentum von Süden aus nach Norden getragen worden ist.

#SE299-055

Man muß schon auf das Seelische, das heißt, auf das innere Erleben eingehen, wenn man die Sprache verstehen will. Es ist durchaus das im Bilden der Worte vorhanden, was ich auf der einen Seite charakterisierte als das konsonantische Element, wenn man das nachbildet, was äußerer Vorgang ist, und auf der anderen Seite das Empfindende, das interjektive Element, wenn man seine Empfindungen in Anlehnung an das Äußere zum Ausdruck bringt. Nehmen wir ein ausgesprochen konsonantisches Wesen in der Sprachempfindung, in einem vorgerückten Stadium der Sprachentwicklung. Nehmen Sie an, man empfindet diese Form, die ich hier aufzeichne. Wenn der ursprüngliche

#Bild s. 55

Mensch diese Form empfand, da empfand er sie zweifach. Da empfand er sie, indem er von unten nach oben schaute, als das Eingedrückte. Das wurde allmählich zu einem solchen Lautbestand, der uns in dem Worte Bogen vorliegt. Wenn er von oben nach unten auf diese Form schaute - wie es äußerlich zum Beispiel besonders ausgedrückt werden kann dadurch, daß ich möglichst das aufliege (es wird gezeichnet), da kommt das zustande, was ich von oben nach unten anschau: dann wird es ein Bausch. Von unten nach oben ist es ein Bogen, von oben nach unten ein Bausch; in Bogen und in Bausch liegt noch etwas von der Empfindung drinnen. Will man dann das ausdrücken, was beides umfaßt, was gewissermaßen sich nicht mehr an die Empfindung anlehnt, sondern nach außen läuft, um den ganzen Vorgang auszudrücken, dann sagt man: in Bausch und Bogen. In Bausch und Bogen, imaginativ ausgedrückt, wäre das (Hinweis auf die Zeichnung) von oben und von unten gesehen. - Das kann man dann auch auf moralische Verhältnisse anwenden, wenn man mit jemandem ein Geschäft abschließt, so daß das, was sich ergibt, sowohl von innen wie von außen sich anschauen

#SE299-056

läßt: von innen angesehen ergibt es Gewinn, von außen angesehen das Gegenteil, Verlust. Wenn man mit jemandem ein Geschäft auf Gewinn und Verlust abschließt, so könnte man sagen: man schließt es in Bausch und Bogen ab, man nimmt nicht Rücksicht auf das, was unterschieden wird in der einzelnen Bezeichnung.

Ich wollte Ihnen damit klarmachen, daß man durch das Verfolgen der Entwicklung der Lautbestände, aber auch der Wortbestände, Bilder hat von dem Entwickeln des volkseelischen Elementes, und Sie können, wenn Sie dieses Vorrücken von dem Konkreten des Lautlebens zu dem Abstrakten des Vorstellungslebens als Richtlinien verfolgen, vieles dann selbst finden. Sie brauchen nur ein gewöhnliches Lexikon aufzuschlagen oder Wörter aufzunehmen aus der Umgangssprache und sie mit solchen Richtlinien zu verfolgen. Für unsere Lehrerschaft sage ich noch insbesondere, daß es außerordentlich anregend ist, mitten im Erzählen einmal hinzuweisen auf solche sprachgeschichtliche Momente, weil sie manchmal tief aufklärend sein können und außerdem das Denken außerordentlich anregen. Aber man muß immer gefaßt sein, daß man natürlich da auf Holzwege abirren kann; daher muß man immer recht vorsichtig sein, denn die Worte machen ja mannigfaltige Metamorphosen durch, wie Sie jetzt gesehen haben. Also es kommt darauf an, daß man nicht gleich auf äußeren Ähnlichkeiten etwa Hypothesen aufstellt, sondern daß man ganz gewissenhaft vorgeht.

Daß man gewissenhaft vorgehen muß, das können Sie an einem Beispiel sehen, das ich Ihnen auch noch vorführen möchte. Es gab ein ursprüngliches, recht ehrliches deutsches Wort, das hieß Beiwacht - wenn sich die Leute zusammensetzten und miteinander wachten -, Bei-wacht, Zusammenwacht. Es ist das eins von denjenigen Worten, die nicht wie manche andere von Frankreich nach Deutschland gewandert sind, sondern es ist unversehens einmal nach Frankreich gewandert, wie auch das Wort guerre, Krieg, die Wirren. Beiwacht ist in alten Zeiten einmal nach Frankreich gewandert und ist da zu bivouac geworden. Und es ist wieder zurückgewandert mit den zahlreichen Wanderungen der westlichen Wörter, die herübergekommen sind nach dem 12. Jahrhundert; es ist wieder herübergewandert und ist Biwak geworden. Dies Wort ist ein ursprünglich deutsches, das aber zuerst nach Frankreich

#SE299-057

gewandert ist und wieder zurückgekommen ist. In der Zwischenzeit war es wenig gebraucht. Solche Dinge finden also auch statt, daß Wörter auswandern, es ihnen dann zu schwül wird in der fremden Atmo-sphäre und sie wieder heimkehren. Also, alle möglichen Verhältnisse finden da statt.

FÜNFTER VORTRAG

Stuttgart, 2. Januar 1920

#TX

Nun möchte ich auf Grund dessen, was ich schon ausgeführt habe, und um zum Teil auch noch dieselben Tatsachen zu bekräftigen, heute davon ausgehen, zu bemerken, daß gerade in der Sprachwissenschaft sich die Folgen materialistischer Betrachtungsweise am traurigsten, aber vielleicht auch am augenfälligsten zeigen. Man kann zwar nicht sagen, daß diese materialistische Betrachtungsweise zum Beispiel in der Physik nicht noch schädlicher wirkt, weil sie weniger bemerkt wird; aber am traurigsten wirkt sie in der Sprachwissenschaft, aus dem Grunde, weil sie da am allerleichtesten hätte vermieden werden können, und weil man da hätte sehen können, wie Geist und Seele im sprachbildenden Genius eigentlich wirken. Nun handelt es sich darum, mit dieser Einsicht, die ich damit andeute, sich noch älteren Zeiten der Sprachbildung dadurch zu nähern, daß man sie zunächst an jüngeren Zeiten beobachtet lernt; an

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

jüngeren Zeiten, die noch mehr überschaubar sind, an denen man den Sprachwandel noch so verfolgen kann, daß deutlich durch den Sprachwandel und seine Metamorphosen der Wandel in den Empfindungen und in den Gefühlen der Volksseele hindurchscheint. Verhältnismäßig weit zurück liegt ja schon die Sprache des deutschen Volkes zur Zeit etwa des Minnesanges, also der Zeit, die man historisch die Ritterzeit nennt; aber sie liegt ja doch nur so weit zurück, daß man gewisse Dinge noch leicht literarisch verfolgen und so über manchen Bedeutungswandel sich aufklären kann. Allerdings, so viel sieht man da nicht mehr, als wenn man den Homer liest, wo jene für uns heute als Schimpfworte wirkenden Bezeichnungen auftreten, mit denen sich da die griechischen Helden belegen. Denn das halten wir heute nicht mehr aus, daß wir uns gegenseitig Ziegenmägen oder Esel nennen. Das weist auf eine Zeit zurück, wo ein Esel durchaus noch in solchem Ansehen stand, daß ein Held ein Esel genannt werden konnte. Die Tiere - das geht aus den homerischen Dichtungen klar hervor - waren in jener Zeit durchaus noch nicht so mit Empfindungsnuancen belegt wie heute.

#SE299-059

Nun, ein wenig können wir uns zum Verständnis dieser Dinge erheben, wenn wir eben noch weniger weit zurückliegende charakteristische Beispiele aufsuchen. So wenn wir im Mittelalter die Redensart finden: Sie klebten wie ein Pech in ihrer Feinde Scharen. Es kommt uns heute komisch vor, wenn man von jemand, der tapfer im Kampfe aushält, sagt: Er klebte wie ein Pech, aber dieses Wie-ein-Pech-Kleben, das war durchaus eine mögliche Ausdrucksweise in der Zeit des Minnesanges.

Und bei Wolfram von Eschenbach finden Sie eine charakteristische Redensart, die Ihnen zeigt, wie man damals erstens noch viel auf das Anschauliche gesehen hat, zweitens aber gewisse Empfindungsnuancen für gewisse Vorgänge und Dinge hatte, die heute solche Vorgänge und Dinge verächtlich machen. Wenn also Wolfram von Eschenbach in seriöser Art das Auftreten einer Herzogin vor einer männlichen Persönlichkeit schildert, so sagt er: ihre Erscheinung drang in das Auge dieser Persönlichkeit und durch das Auge in das Herz wie eine Nieswurz durch die Nase. Es ist anschaulich, denn der Geruch der Nieswurz strömt sehr anschaulich, man könnte sagen, sehr ruchbar durch die Nase; aber wir würden es heute nicht sagen. Daraus sehen Sie, wie die Gefühlswelt sich verwandelt hat, und diese Verwandlung der Gefühlswelt sollte man studieren, wenn man nicht materialistische Sprachwissenschaft treiben will.

Einem neueren Dichter, wie Sie wissen, war es noch gegönnt, von einer würdigen weiblichen Persönlichkeit zu sagen: Sie blickte wie ein Vollmond drein. Aber man würde im weitesten Umfange diese im Mittelalter ganz gebräuchliche Redensart heute nicht mehr verzeihen. Wenn Sie aus einer ähnlichen Empfindung heraus einer Dame sagen würden: Sie blicken mich wie ein Vollmond an, so würde das heute nicht mehr zu einer möglichen Umgangssprache gehören; im Mittelalter aber war das Liebliche des Mondes, die Milde des Mondes das Vorherrschende im Volksgemüte. Und man hat von diesem aus gerade dasjenige, was man am Damenblick, an der Damenmiene liebte, verglichen mit dem Vollmond.

Gottfried von Straßburg redet in seinem «Tristan» ganz seriös von geleimter Liebe. Geleimte Liebe ist das, was auseinandergegangen war,

#SE299-060

aber sich wieder zusammengeschlossen hat. Er redet vom Klebenbleiben der Verwundeten auf dem Schlachtfelde. Das würde heute beleidigend wirken. Und wenn gar das Mittelalter sagt: Die kaiserlichen Beine eines Menschen, um seine würdige Beinhaltung auszudrücken, oder wenn er sagt: Die kaiserliche Magd Maria, so zeigt Ihnen das als Wesentliches die Wandlung der Gefühlswelt.

Ich führe Ihnen diese Beispiele aus dem Grunde an, damit Sie aufmerksam werden, wie dieser Wandel der Gefühlsnuancen sich auf weniger bemerkbaren Gebieten geltend macht. So wenn im Mittelalter noch gesprochen wurde von krankem Schilfrohr. Was ist krankes Schilfrohr? Krank ist da nur das schmückende Beiwort für ein recht langgestrecktes Schilfrohr. Und die Zeit liegt gar nicht weit zurück, wo krank, wenn man es ausgesprochen hat, überhaupt nichts anderes be-deutete als schlank. Wenn man in der damaligen Zeit jemanden krank genannt hätte, so hätte man gemeint, er ist ein großer, schlanker Mensch. Nicht meinte man im heutigen Sinn, er sei krank. Wenn man das sagen wollte, so hätte man sagen müssen, er sei süchtig, von einer Sucht befallen. Damals war Kranksein gleich Schlanksein. Nun denken Sie sich, was da vorgegangen ist! Man hat allmählich die Empfindung bekommen, daß es etwas Unmenschliches am Menschen sei, wenn er schlank sei. Man hat sich die Empfindung angeeignet, daß normal beim Menschen ist, ein bißchen nichtschlank zu sein. Auf diesem Umwege ist entstanden die Verkoppelung des Lautzusammenhanges krank mit süchtigsein, mit Nicht-normal-organisiert-Sein. Also, es nimmt ein Wort eine gewisse Empfindungsnuance in Anspruch, das früher einer ganz anderen Empfindungsnuance zugehört hat.

Es liegt aber die Zeit noch gar nicht weit zurück, da konnte ein Wirt gute Geschäfte machen, wenn er elenden Wein anpries. Also ein Wirt konnte sagen und verkündigen lassen im Dorf: bei mir ist elender Wein zu finden. Elend ist hier ganz dasselbe Wort wie unser Elend. Sie finden einen Anklang an die alte Empfindungsnuance von Elend nur noch im Dialekt, wo gewisse Dörfer, die weit an der Grenze draußen sind, das Elend genannt werden, die Elenddörfer. Man sagte zum Beispiel noch in Steiermark zu meiner Zeit: der Mann ist aus dem Elend und meinte damit, er ist aus einem Grenzorte. - Und es haben sich gewisse

#SE299-061

Dörfer bis jetzt den Namen Elend erhalten. Diese Bezeichnung ist nur von weiter draußen hereingerückt; denn elender Wein hieß ausländischer Wein, und das Elend ist das Ausland, so daß also der Wirt -wenigstens bis zum Jahre 1914-, wenn er zum Beispiel französische Weine anpries, gute Geschäfte gemacht haben würde, wenn er elende Weine angepriesen hätte. Da haben wir also einen Bedeutungswandel, der schon bei krank vorhanden ist.

Der Dichter Geiler von Kaisersberg spricht kurioserweise - wenn Sie es bei ihm aufsuchen, wird es mehr durchsichtig sein - von einem hübschen Gott. Das können wir heute nicht mehr gut sagen. Er meinte damit einen wohlwollenden Gott. In hübsch finden wir damals die Gefühlsnuance, die wir heute mit dem Worte wohlwollend verbinden. Sie finden heute zuweilen noch die Redensart - denn solche Dinge haben sich als Reste erhalten -: ein ungehobelter Mensch. Sie werden dieses Wort verstehen, wenn Sie bei Luther lesen, daß die Menschen durch die Propheten gehobelt werden. Menschen werden durch die Propheten gehobelt, das heißt, sie werden zurecht gemacht. Da haben wir also noch die sinnliche Anschauung des Hobelns verbunden mit dem Wieder-Zurechtmachen.

Mit diesen Beispielen sind wir nun etwas weiter zurückgegangen. Aber sehen wir noch auf etwas Näheres. Lessing, der also nicht sehr weit zurückliegt, will einmal ausdrücken - was man heute schon durch seine Wortprägung mißverstehen kann -, daß es vieles gibt, wofür man gerechterweise Sympathie entwickelt, was aber doch nicht zum Charakter des Schönen, daher nicht zum Gegenstand der Kunst erhoben werden kann. Und diese Wahrheit drückt er so aus, daß er sagt: Welches von dem Anzüglichsten kann nicht Gegenstand der Kunst sein. Wenn wir das heute lesen, so werden wir unmittelbar glauben, anzüglich sei bei Lessing so gemeint, wie es heute gemeint ist; aber der Zusammenhang ergibt, daß wir nur dasselbe wie er meinen würden, wenn wir sagen würden: Vieles von dem Anziehendsten kann nicht Gegenstand der Kunst sein. - Also, Sie haben hier die Wandlung der Empfindungsnuance, so daß, was Sie heute als das Anziehendste bezeichnen, Lessing noch als das Anzüglichste bezeichnet hat. Wir bezeichnen damit heute etwas wesentlich anderes.

#SE299-062

Nun ist interessant zu verfolgen, auf wie komplizierte Weise solch ein Bedeutungswandel sich eigentlich vollzieht. Nehmen Sie einmal an: das Wort krank, das früher schlank bedeutet hat, konnte also auch angewendet werden auf das Schilfrohr; ein krankes Schilfrohr ist ein Schilfrohr, das schlank ist, das daher weniger gut zu gebrauchen ist als ein kurzes, dickes Schilfrohr. Nun hat sich das allmählich

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

gewandelt in der Empfindungsnuance, so daß es allmählich die heutige Bedeutung von krank empfangt; aber heute ist schon wiederum etwas abgestreift. Denn Adelung, der in der Mitte zwischen jener Zeit und uns lebt, Adelung sagt zum Beispiel, man müsse gekränkte Schiffe ausbessern. Es wirkt heute ein bißchen komisch, oder wenigstens so, daß man weiß, daß der Betreffende ein Spaßvogel ist, wenn er von einer gekränkten Uhr zum Beispiel spricht; aber damals war das etwas Selbstverständliches, wenn man das mittlerweile gewandelte Wort krank auch auf Unorganisches angewendet hat. Sie sehen daraus, daß krank ursprünglich etwas mit der Gestalt zu tun hatte, und daß sich dann erst allmählich die Bedeutung von heute einschlich. Dann aber wurde das, was früher da war, ganz weggeworfen, und es bekam eine ganz neue Bedeutung, während wir bei den gekränkten Schiffen noch an die frühere Bedeutung denken können. Immer mehr und mehr ist das unmittelbare Erfühlen des Empfindungsgemäßen in den Worten abgestreift worden. Selbst bei Goethe - und zwar bei ihm, weil er in vieler Beziehung zurückgegangen ist auf das Walten des sprachbildenden Genius - findet sich noch ein deutliches Fühlen bei Worten, bei welchen wir nicht mehr deutlich fühlen. Zum Beispiel, nehmen Sie das Wort bitter. Bei uns ist es heute eine Bezeichnung für ein rein subjektives Erlebnis, für ein Geschmackserlebnis geworden. Und mit dem, was in alter Zeit anschaulich war und wovon das Wort bitter abgeleitet ist, bringen wir es heute in unserer Empfindung gewöhnlich nicht mehr zusammen: mit beißen. Es hängt aber zusammen mit beißen: was bitter schmeckt, beißt uns eigentlich. Goethe fühlt das noch und spricht von der bitteren Schere der Parze: die beißende Schere der Parze ist das! Die Menschen sind heute schon solche Abstraktlinge, daß sie sagen:

Dichterische Freiheit -, wenn sie auf ein solches Wort stoßen. Aber es ist keine dichterische Freiheit, sondern es ist gerade aus dem vollen

#SE299-063

inneren Erlebnis hervorgegangen. Goethe lebte auch noch nicht in der Zeit, wo neunundneunzig Prozent dessen, was gedichtet wird, zuviel ist. Er fühlte der Sprache gegenüber - und das muß man sich bei vielen seiner Werke vor Augen halten - noch viel innerlich lebendiger, als das heute irgendein Mensch kann, wenn er einfach in der äußeren Bildung darinnensteht. Das können Sie wiederum fühlen, wenn Sie bei Goethe das Wort finden: Ein Ecce homo gefiel mir wegen seiner erbärmlichen Darstellung. Kein Mensch scheint das heute anders zu empfinden, wenn er so redet, als daß das eine schlechte Darstellung ist. Goethe aber will andeuten, daß unser tiefstes Erbarmen hervorgerufen wird durch diese Darstellung. Wir müßten also ganz abstrakt sagen:

Ein Ecce homo gefiel mir wegen seiner Erbarmen herausfordernden Darstellung. Goethe aber sagte noch: Ein Ecce homo gefiel mir wegen seiner erbärmlichen Darstellung.

Selbst noch vor verhältnismäßig gar nicht ferner Zeit konnte man einen Menschen, der auf der Straße ging und gerne Kinder, gern arme Leute ansprach und mit ihnen redete, nicht hochfahrend war, sich nicht hoch trug, wenn man ihm Anerkennung zollen wollte, benennen: Du bist ein niederträchtiger Mensch. Das war möglich bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts. Ein niederträchtiger Mensch, das war für die damalige Zeit ein leutseliger Mensch: man lobte ihn, man zollte ihm von einem gewissen Gesichtspunkte aus das höchste Lob. - Ich glaube nicht, daß heute noch viele Menschen einen gründlichen Sinn damit verbinden, wenn sie in Schriften des 18. Jahrhunderts lesen von einer ungefährlichen Zahl. Wir würden heute nur sagen: Eine Zahl, die ungefähr das Richtige sagt. Eine approximative Zahl, die nannte man eine ungefährliche Zahl. - Und was würden sich die meisten Menschen heute denken, wenn sie den im 18. Jahrhundert noch gang und gäbe gewesen Ausdruck finden: unartige Pflaumen? Unartige Pflaumen sind diejenigen Pflaumen, die nicht die ganz typischen Merkmale der Art zeigen, die etwas Besonderes sind, die aus der Art herausfallen; das sind unartige Pflaumen. Erst wenn wir uns ein Gefühl aneignen, daß solche Wandlungen stattfinden, dann verstehen wir anderes, was seine Wandlung nicht so auffällig an der Stirne trägt. Zum Beispiel unser heutiges Wort schwierig. Sie wissen, mit welcher Empfindungsnuance

#SE299-064

man es gebraucht. Früher gebrauchte man es nur, wenn man sich bewußt war, daß man sagen wollte: voller Schwären, voller Geschwüre. Also, wenn man eine Sache schwierig fand, so wollte man damit die Empfindung ausdrücken: dieses Verrichten bewirkt Geschwüre. Sehr anschaulich und lebendig drückt man das aus, und dies hängt zusammen mit dem Ausdruck schwierig.

Solche Dinge, die ganz aus der gegenwärtigen Empfindungsnuance herausgefallen sind und die beweisen, wie unrecht man hat, wenn man als Pedant an die Sprachbeurteilung herangeht und ableiten will, ohne daß man die Tatsachen der Sprachmetamorphosen kennt, die können sich auch in der Mundart zeigen. Wenn man jemandem ein Mittags-mahl vorsetzt, das viele Gänge hat, so kann man ihm heute sagen: er solle von dieser Speise nicht zuviel essen, denn es gäbe noch andere Speisen, für die er sich Appetit bewahren soll. Man kann heute sagen:

Bitte, essen Sie nicht zuviel, es kommt noch anderes Gutes nach. -Es gibt aber noch eine gewisse Gegend des deutschen Sprachgebietes, wo gesagt werden kann: Iß von dieser Speise nicht zuviel, es gibt noch etwas hintenauf. Eine andere Mundart hat die Möglichkeit, zu sagen:

Ach, das sind gute, liebe Kinder, die schlachten sich. Das heißt: sie sind nicht aus der Art geschlagen, sie sind gutartig, sie schlachten sich. Gerade solch ein Beispiel, wie: das sind gutartige Kinder, die schlachten sich, das weist uns auf das lebendige Zusammenleben zwischen Empfindung und äußerer Anschauung im Sprachgefühl.

Das tritt einem manchmal als etwas außerordentlich Wichtiges entgegen. Sie haben bei Goethe eine Stelle im Gespräch, die er in späteren Jahren zur Charakterisierung seiner Arbeit am «Faust» gebraucht hat. Diese Stelle hat bei den «Faust»-Kommentatoren eine außerordentlich große Rolle gespielt. Goethe sagt einmal als ganz alter Mann, um die Arbeit an seinem Faust zu charakterisieren, es sei doch etwas, wenn seit über sechzig Jahren die Konzeption des «Faust» bei ihm jugendlich von vorne herein klar, die ganze Reihenfolge hin weniger ausführlich vorlag. Viele «Faust»-Kommentatoren haben daraus geschlossen, daß Goethe schon als junger Mensch einen «Faust»-Plan hatte, daß ihm die Konzeption zu einem «Faust» von vornherein klar war, und daß das Spätere nur eine Art Ausführung sei. Und vieles Unnötige und Unwahre

#SE299-065

mit Bezug auf die Charakteristik seiner Arbeit am «Faust» ist aus der Interpretation dieser Stelle gekommen. Diese Stelle kann erst richtig verstanden werden, seit Fresenius veröffentlicht hat, welche Bedeutung bei Goethe der Silbenzusammenhang von vorne herein hat. Mir trat dies besonders nahe, weil ich mit Fresenius arbeitete. Der kam, wenn er irgend etwas hatte, Jahrzehnte nicht zur Verarbeitung dieser Sache. Daher drängte ich ihn, daß er das veröffentliche, weil das sehr wichtig sei, was er da zu sagen hatte. Man kann die Stellen, an denen Goethe das Wort von vorne herein gebraucht hat, zusammennehmen:

er gebraucht es nie anders als räumlich. Wenn er sagt, er habe ein Buch von vorne herein gelesen, so bedeutet das nichts anderes, als daß er nur die ersten Seiten des Buches gelesen hat. Und so kann man klar nachweisen, daß er nur die ersten Szenen des «Faust» in der Jugend klar konzipiert hat. Also hier deutet einfach das richtige Verständnis des Wortgebrauches auf die Arbeit Goethes hin, und Sie sehen gerade bei diesem Wortgebrauch, daß bei uns abstrakt geworden ist, was bei ihm räumlich angeschaut ist. Den Ausdruck von vorne herein gebraucht er immer anschaulich, räumlich. So beruht sogar ein großer Teil desjenigen, was Goethe so anziehend macht, auf diesem seinem Zurückgehen zu den Qualitäten des ursprünglich sprachschöpferischen Genius. Und man kann, wenn man von Goethes Sprache aus in Goethes Seele vorzudringen sucht - während heute die Forscher das nur materialistisch machen -, auch

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

da wichtige Anhaltspunkte für eine Entmaterialisierung der Sprachwissenschaft finden. Es ist gut, wenn man sich bei solchen Dingen auch Rat holt.

Wir haben für vieles nicht mehr jene Sprachzusammenhänge, die das ursprüngliche Zusammengehören von Empfindungsnuancen und Lautbeständen zum Ausdruck bringen. Die Dialekte haben es noch manchmal; sie haben auch das, wodurch das Anschauliche zum Ausdruck kommt. So zum Beispiel finden Sie, weniger schon in der Schriftsprache, aber oft im Dialekt da oder dort den Ausdruck: unter den Arm greifen. Das heißt einfach, jemandem, der hilflos ist, helfen. Warum? Weil die jüngeren Leute den älteren, die nicht mehr so flott gehen können, die Hand boten, ihnen unter den Arm griffen und sie stützten. Dieser ganz anschauliche Vorgang ist übertragen worden auf Hilfeleistung

#SE299-066

überhaupt. Geradeso wie man gesagt hat, man wischt sich den Nachtschlaf aus den Augen, so hat man für das Helfen einen einzelnen konkreten Vorgang gewählt, durch den man das Abstraktere anschaulich ausdrückte. Manchmal war dann der Sprachgenius nicht mehr in der Lage, am Anschaulichen festzuhalten; dann hat er zuweilen auf der einen Seite das Anschauliche festgehalten, auf der anderen es abgeworfen. - Sie haben heute noch das Wort lauschen für eine gewisse Art des Zuhörens. Der österreichische Dialekt hat auch für das bloße Hören ein Wort, das noch mit diesem Lauschen verwandt ist: losen, und man sagt in Österreich nicht bloß zu jemandem, von dem man will, daß er zuhört: hör einmal, sondern los amol! Das Losen ist ein schwaches aktives Lauschen. Die gebildete Umgangssprache hat lauschen beibehalten. Losen ist das Verwandte, das mit der Empfindungs- nuance einer schwächeren Aktivität darauf deutet. Im losen kann man noch das Schleichende spüren, das im verborgenen Zuhören sich äußert; und in gewisser Weise ist sogar das Losen schon übergegangen auf ein unerlaubtes Zuhören. Wenn zum Beispiel einer durchs Schlüsselloch etwas erlauscht, oder wenn einer zuhört bei etwas, wo zwei sich unterhalten, was nicht für ihn bestimmt ist, dann sagt man, er habe gelost.

Erst wenn man eine Empfindung hat für das Empfindungsgemäße solcher Lautbestände, kann man allmählich übergehen, die Empfindung für die elementaren Laute, die Vokale und Konsonanten, zu entwickeln. So gibt es im österreichischen Dialekt ein Wort, das heißt:

Ahnl; es ist die Großmutter, die Ahnl. Sie kennen es doch wohl? Die Ahnfrau ist etwas allgemeiner. Die Ahnl, da haben Sie die Ahne mit einem l verbunden. Es ist einfach der Ahn mit einem l verbunden. Um das zu verstehen, was da eigentlich sprachlich vorliegt, muß man sich sprachlich aufschwingen, dieses l als Konsonant zu fühlen. Sie fühlen es, wenn Sie die Nachsilbe lich fühlen, von der ich gesagt habe, daß sie aus leik entstanden ist. Es hat etwas zu tun mit dem Gefühl, daß sich etwas herumbewegt, daß man in der Sprache nachzuahmen hat das sich Herumbewegende. Eine Ahnl ist eine Person, die man anschaut als eine Alte, die aber den Eindruck macht einer beweglichen Alten:

man muß so im Gesicht herumschauen, damit man die Falten sieht. So sehen Sie, wie charakteristisch das l angewandt ist.

#SE299-067

Nehmen Sie das Wort schwinden. Schwinden, hingehen, so daß es nicht mehr gesehen wird; etwas hingehen machen, indem es nicht mehr gesehen wird. Nehmen Sie nun einmal nicht ein Hingehen machen, daß es nicht mehr gesehen wird, sondern: Ich will so ein bißchen mogeln beim Hingehen machen; ich will etwas bilden, das doch wieder dableibt, was also nicht ausdrückt das wahre, wirkliche Schwinden:

dann fühle ich das Sich-Herumbewegen - hier ein l -, und es wird schwindeln daraus. Das hat das l gemacht, und Sie können genau fühlen, welchen Empfindungswert ein solches l hat, wenn Sie von schwinden auf schwindeln übergehen. Sie werden die Eurythmie als etwas Selbstverständliches fühlen, wenn Sie sich in solche Dinge vertiefen. Sie werden fühlen, wie in der Eurythmie zurückgegangen wird auf ein ursprüngliches Verwandtsein des Menschen mit dem, was in den Laut-beständen enthalten ist, das ohne den Lautbestand, eben nur durch die Bewegung, zum Ausdruck gebracht werden soll. Sie werden, wenn Sie so etwas fühlen, auch genau empfinden können, wie zum Beispiel in einem Vokal wie u etwas Zusammenschmiegendes, Zusammenschließendes enthalten ist. Sehen Sie sich das u der Eurythmie an, dann haben Sie dieses Zusammenschmiegende, Zusammenschließende, und dann werden Sie sagen: in Mutter, mit der man sich gewöhnlich zusammen-schließt, kann an erster Stelle unmöglich ein a stehen oder e stehen. Man könnte sich nicht denken, daß man da Metter oder Matter sagt. Mater bezeugt eben, daß es eine schon abgeschwächte Sprache ist, in der das vorkommt; ursprünglich heißt es Mutter.

Ich habe Sie durch das alles auf den Weg des sprachlichen Genius gewiesen, der, wie ich schon einmal sagte, eine Kluft aufrichtete zwischen dem Lautbestand und der Vorstellung. Beide sind ursprünglich im subjektiven menschlichen Erleben innig miteinander verbunden; sie trennen sich. Der Lautbestand geht hinunter ins Unterbewußte; der Vorstellungsbestand geht hinauf ins Bewußte. Und viele Dinge, die noch empfunden werden da, wo man ursprünglich mit den äußeren Tatsachen zusammenlebt, werden damit abgeworfen. Und gehen wir zurück in der Sprachentwicklung, dann finden wir überhaupt das Merkwürdige, daß uns die ursprünglichen Formen der Sprachentwicklung ganz hinausführen in das Tatsächliche; daß ein feiner Tatsachen- und Wirklichkeitssinn

#SE299-068

auf den primitiven Stufen der Sprachbildung vorhanden ist; daß die Leute, die auf dieser Stufe leben, mit dem, was in den Dingen ist und vorgeht, innig zusammenleben. In dem Augenblick, wo dieses innere Zusammenleben aufhört, vernebelt sich gewissermaßen der Wirklichkeitssinn, und die Leute leben in einem Unwirklichen, was in der Sprache zum Ausdruck kommt. In der ursprünglichen indogermanischen Sprache haben Sie, wie im Lateinischen, drei Geschlechter, wie auch wir im Deutschen noch drei Geschlechter haben. Man empfindet sie als etwas Verschiedenes: männlich, weiblich, sächlich. Im Französischen haben Sie nur noch zwei Geschlechter, im Englischen haben Sie nur noch ein einziges Geschlecht, was bezeugt, daß das eine Sprache ist, die als Sprache den Wirklichkeitssinn, man möchte sagen, grandios abgestreift hat, die nur mehr über den Dingen schwebt, aber nicht in den Tatsachen darinnen lebt. Es war noch etwas elementar Hellseherisches auf derjenigen Stufe der Menschheitsentwicklung, auf der die Geschlechter für das Wort gebildet wurden; man empfand da noch etwas Lebendig-Geistiges in den Dingen drinnen. So hätte niemals in den älteren Sprachformen der indogermanischen Sprachen der Sonne und die Mond entstehen können - was später nur umgewendet worden ist in die Sonne und der Mond -, wenn man nicht die elementarischen Wesenheiten, die in Sonne und Mond leben, empfunden hätte wie Bruder und Schwester. Im Altertum hat man empfunden: die Sonne ist der Bruder, der Mond die Schwester - heute ist es an der Zeit, wo man umgekehrt verfährt -; man hat den Tag als den Sohn und die Nacht als die Tochter des Riesen Norwi empfunden. Das beruhte durchaus auf primitiver hellseherischer Anschauung. Die Erde hat man nicht so empfunden, wie die heutigen Geologen sie empfinden; die haben natürlich alle Veranlassung, ein Neutrum zu gebrauchen: das Erde müßten sie eigentlich sagen. Der heutige Mensch empfindet nicht mehr, wie die Erde tatsächlich die Gaa ist, zu der das Männliche der Uranos ist. Das aber empfand man auch noch in den Gegenden, in denen die germanische Sprache ursprünglich sprachbildend aufgetreten ist. -Sonst waren es wenigstens Empfindungsnuancen, die aus dem Zusammenleben in der Außenwelt sich ergaben, die zu der Geschlechtsbezeichnung, zu der Geschlechtscharakteristik den Anlaß gaben. So empfand

#SE299-069

man den Elefanten als stark, die Maus als schwach. Weil man den Mann als stark und das Weib als schwach empfunden hat, hat der Elefant das männliche Geschlecht bekommen und die Maus das weibliche Geschlecht. Die Bäume des Waldes sind zumeist weiblich,

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

weil sie für das ursprüngliche Empfinden die Häuser, die Sitze für weibliche Gottheiten waren. Daß ein sächliches Geschlecht neben dem männlichen und weiblichen vorhanden ist, das ist eigentlich von ungeheurer Bedeutung, weil es auf etwas sehr Tiefes im Sprachgenius verweist. Wir sagen: der Mann, die Frau, das Kind. Das Kind, bei dem das Geschlecht noch nicht ausgesprochen ist, was noch nicht sein Endgültiges ist, was erst wird. Als das sächliche Geschlecht gegeben worden ist, ging es aus jener Stimmung beim Volksgenius hervor, wo man empfand, daß alles, was man als sächlich bezeichnet, erst etwas wird. Das Gold hat heute noch nicht das Charakteristikum, das ihm erstmals eigen sein wird. Es ist im Kosmos noch jung; es wird erst das sein, wozu es bestimmt ist. Daher sagt man nicht der Gold, nicht die Gold, sondern das Gold. - Man kann nun wiederum studieren, wie es sich damit verhält, wenn die Anschauung, aus der die Geschlechtscharakteristik hervorgegangen ist, schwindet. Wir sagen heute: die Mitgift, was deutlich beweist, daß es zusammenhängt mit einem früheren Wort, wie es auch der Fall ist: die Gift. Wir sagen heute der Abscheu, was deutlich beweist, wie es auch der Fall ist, daß es zurückführt auf ein Wort: der Scheu. Der Scheu, die Gift, diese Worte haben ihre Empfindungs-nuance gewandelt. Die Gift wurde früher einfach so bezeichnet, daß man mehr meinte: das Gleichgültige des Gebens. Aber weil vorzugsweise das, was gewisse Leute gegeben haben und was nach Fausts Anschauung vielen Leuten schädlich war, in seiner Bedeutung, die sich gewandelt hat, angewendet worden ist auf eine Gabe, die anrühlich ist, verlor man den Zusammenhang mit der ursprünglichen Geschlechts-charakteristik, und es wurde das Gift. Und als das ursprüngliche starke Empfinden, das einer hatte, den man scheu nannte, das In-sichGefestigte, als das schwach wurde, da durfte das Wort die Scheu werden.

Wie die Sprache abstrakter geworden ist, wie die Sprache sich her-ausgelöst hat aus dem Verwobensein mit der äußeren Wirklichkeit,
#SE299-070

das kann man am besten daran sehen, daß doch die indogermanischen Sprachen, also die alten Sprachen, acht Fälle hatten: Nominativ, Genitiv, Dativ, Akkusativ, Vokativ, Ablativ, Lokativ, Instrumentalis. Das heißt, man drückte nicht nur die Stellung aus, die ein Ding hatte und die man heute empfindet, wenn man es im ersten, zweiten, dritten, vierten Fall ausdrückt, sondern man wußte auch andere Zusammen-hänge mit der Empfindung zu verfolgen. So zum Beispiel: irgend etwas tun zu einer bestimmten Zeit - kann man so ausdrücken wie heute; man sagt, man tut es diesen Tag oder dieses Tages, man kann den Genitiv oder Akkusativ gebrauchen. Doch man empfindet nicht mehr das Helfende des Tages dabei, der Tageszeit und gerade dieses bestimmten Tages; man empfindet nicht mehr, daß, was man zum Beispiel am 2. Januar 1920 tut, man nicht mehr später tun könnte, daß einem die Zeit etwas Helfendes ist, daß die Zeit in etwas drinnensteckt, was einem hilft. Das empfand man in alten Zeiten, und man gebrauchte den instrumentalen Fall hui tagu. Man mußte sagen etwa durch diesen Tag, vermittelst dieses Tages. Es ist zum Worte heute geworden. Heute, da steckt also ein alter Instrumentalis drinnen. Ebenso hui jaru: es ist zum heutigen heuer geworden. Aber die Sprache hat nach und nach diese anderen vier Fälle abgeworfen und hat nur noch vier Fälle zurückbehalten. Daraus sehen Sie auch, wie das Abstrahierungsvermögen der Sprache fortschreitet, und wie wir, wenn wir uns diese Beispiele vor Augen führen, eben deutlich sehen können, wie allmählich sich das abstrakte Denkvermögen und damit ein gewisser Unwirklichkeitssinn herausgestaltet aus dem alten Wirklichkeitssinn, der in der Sprache zum Ausdruck kommt.

SECHSTER VORTRAG

Stuttgart, 3. Januar 1920

#TX

Ich glaube, an einigen charakteristischen Beispielen Ihnen einiges aus der Sprachentwicklung gezeigt zu haben, so daß Sie gewissermaßen aus diesen Beispielen heraus den inneren Gang des sprachbildenden Genius durchschauen können. Es wird notwendig sein, wenn Sie durch die Spracherscheinungen und ihre Entwicklungen sich durchfinden wollen, daß Sie leitende Richtlinien aus solchen charakteristischen Erscheinungen heraus verstehen. Selbstverständlich konnte ich Ihnen nur einiges andeuten und werde auch heute nur, die Grundlagen dieser Betrachtungen zusammenfassend, Ihnen eine Hauptrichtlinie zeigen können. Wir werden hoffentlich in ganz naher Zukunft diese Betrachtungen hier fortsetzen können. Dasjenige, was Sie hauptsächlich durch unsere Betrachtungen haben sehen können, das ist ja wohl, daß auf den primitiven Stufen sprachlicher Entwicklung die Menschen innerlich empfänglich sind, innerlich belebt sind für den Zusammenklang von Laut und Sache. Ob nun diese Sache eine Empfindung ist oder ein äußerer Vorgang, ein äußeres Ding, eine äußere Tatsache: wenn es sich darum handelt, Laute zu bilden für Empfindungen, die der Mensch an Äußerem hat, dann werden die Laute vokalisch im weitesten Sinne gebildet. Vokalisch bedeutet bei der Sprache alles innerlich Gebildete, alles das, was innerlich empfunden wird und aus jenem gefühlsmäßigen, willensmäßigen Elemente heraus, das in der Empfindung gegeben ist, sich in den Laut hineindrängt. In allen Selbstlauten, in allen vokalischen Bildungen haben wir daher gewissermaßen die in den Kehlkopf hineingestoßenen Gefühle und Willensimpulse zu sehen, die der Mensch an der Außenwelt empfindet. An allem Konsonantischen haben wir zu sehen, was der Mensch an Gebärden nach-bildet dem, was er in der Außenwelt wahrnimmt.

Nehmen wir zum Beispiel an, der Mensch will einen Winkel ausdrücken, so hat er diesen Winkel zunächst als Anschauung vor sich. Würde er mit seiner Hand die Schenkel dieses Winkels verfolgen, so würde er es so machen (Gebärde). Dieselbe Bewegung, die er so mit

#SE299-072

der Hand macht, macht er in Wirklichkeit, wenn er gewisse Konsonanten ausbildet, mit den Sprachwerkzeugen. Die Sprache ist in dieser Beziehung nur der hörbare Ausdruck von Gebärden, die nur nicht äußerlich mit den Gliedern gemacht werden, sondern die mit viel feineren Teilen der menschlichen Organisation, mit dem dem Menschen zur Verfügung stehenden Luftorganismus gebildet werden. Wenn Sie diese innere Gesetzmäßigkeit nehmen, dann werden Sie sich allmählich überhaupt eine Anschauung darüber bilden, wie die Sprache entweder direkt die äußere Welt nachahmt, oder wie sie Nachahmung desjenigen ist, was der Mensch mit der äußeren Welt empfindungsgemäß erlebt.

Nehmen wir zum Beispiel an: der Mensch steht zwei Tatbeständen gegenüber, die so an ihn herantreten, daß er das eine und das andere tun kann. Da wird er zunächst instinktmäßig ins Nachdenken gebracht, wie er das eine oder das andere tun kann. Ist der Mensch noch mehr oder weniger - was ja alle Menschen auf primitiver Entwicklungsstufe der Sprachentwicklung sind - ein «Nachahmungstier», so geht die Beziehung, in die er zu der äußeren Welt kommt, noch in die äußere gliedliche Gebärde über. Er macht es so (die Gebärde wird gezeigt): Er macht den Entscheid zwischen seiner rechten Hälfte und seiner linken Hälfte; das heißt, er drückt dadurch aus, daß er innerlich sich in zwei spaltet, weil zwei äußere Tatsachenbestände an ihn her-antreten. Er spaltet sich innerlich in zwei Teile, um abzuwägen, wohin das stärkere Gewicht in seinem Denken neigt. Also, er macht es so (Gebärde): er scheidet, entscheidet oder teilt auch. Und natürlich, wenn er zu einem günstigen Entschließen kommen soll, dann muß er möglichst weit zurückgehen: daher teilt er nicht nur sich, sondern er ur-teilt sich, und Sie haben das Wort Urteil durchaus zu begreifen als eine innerlich ins Lautliche umgesetzte Gebärde. So ist alle konsonantische Bildung Gebärdenbildung, die sich eben nur metamorphosiert hat in einen Lautbestand.

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Was da zugrunde liegt, das kann in dem ganzen Gang der Sprach-entwicklung verfolgt werden. Zuerst ist der Mensch ein Wesen, das mehr in der Außenwelt lebt, er wird nach und nach erst ein innerliches Wesen; er lebt zunächst in der Außenwelt. Er lebt mit den Dingen besonders in jenen Zeiten, wo noch das ursprüngliche, primitive

#SE299-073

Hellsehen vorhanden ist. In den Zeiten dieses ganz ursprünglichen, primitiven Hellsehens, da denkt der Mensch nicht viel an sich; er hat auch nicht eine bestimmte Anschauung von sich, sondern er weiß, daß es allerlei Gespenster, allerlei Elementargeister gibt, die er in dem wahrnimmt, was wir jetzt äußerlich Dinge nennen; aber er sieht auch in sich selbst noch ein Elementarwesen. Du, sagt er sich, bist durch Vater und Mutter in die Welt hereingezogen. Er objektiviert sich noch selber. Daher werden wir finden, daß der sprachbildende Genius auf ersten sprachbildenden Stufen zunächst hauptsächlich konsonantisch wirkt, und die primitiven Sprachen werden hauptsächlich konsonantische Sprachen sein, weil dem primitiven Menschen die Innerlichkeit noch fehlt. Primitive Völker, die also stehengeblieben sind auf diesen ursprünglichen Stufen, die haben daher reichlich konsonantische Bildung in ihrer Sprache, konsonantische Laute, die sehr deutlich das Element der Nachahmung äußerer Tatbestände zeigen. Solche Schnalzer zum Beispiel, wo direkt durch die menschlichen Sprachorgane etwas zustande kommt wie schwere Peitschenknalle und dergleichen, wie sie gewisse afrikanische Völker noch hervorbringen, die hören später wiederum auf, wenn der Mensch mehr sein empfindungsgemäßes innerliches Element in den Lautbeständen offenbart. So daß eine erste Stufe in den konsonantischen Bildungen gesehen werden muß. Eine zweite Stufe wird dann gesehen werden müssen in den vokalischen Bildungen. Aber diejenige Innerlichkeit, die in diesen vokalischen Bildungen uns entgegentritt, die ist eben ein Durchgangsmoment, und wenn dann wiederum in bezug auf den sprachlichen Genius Alterserscheinungen eintreten, dann hört die vokalisierende Kraft wiederum auf, und die Kraft, konsonantisch zu bilden, tritt ein.

Es geht also eigentlich der Gang, den der Mensch bei der Sprach-entwicklung nimmt, von außen nach innen und wiederum von innen nach außen. Das aber, was man so an dem Lautbestand direkt beobachten kann, das ist für die ganze Sprachbildung ein durchgreifend Wesenhaftes. Es ist das so sehr ein durchgreifend Wesenhaftes, daß wir in allen Formen des Sprachlichen es wieder antreffen. Wir treffen überall erst eine Stufe der Sprachentwicklung, wo gewissermaßen der Mensch noch selbstlos, unbewußt schafft an seiner Sprache; da

#SE299-074

hat er noch den Trieb, das eine Wort, welches das eine bezeichnet, äußerlich an das andere anzusetzen. Aber auf dieser Stufe ist der Mensch zugleich ein sehr lebendiges Wesen. Indem der Mensch sich später verinnerlicht und vergeistigt, geht ihm ja ein Stück von dieser primitiven Lebendigkeit verloren; er wird innerlicher, unlebendiger, eben abstrakter, und er hat nicht die Kraft, dasjenige, was für ihn äußere Anschauung ist, später hineinzugießen in das Wort selbst: er setzt es mehr an. - Wir können solche Erscheinungen studieren, und sie an charakteristischen Beispielen zu verfolgen, ist außerordentlich interessant. Wenn Sie zum Beispiel noch im Althochdeutschen haben salbom, ich salbe, dann können Sie durch alle Persönlichkeitsbezeichnungen hindurchgehen: salbom: ich salbe, salbos: du salbst, salbot: er salbt, salbomes: wir salben, salbot: ihr salbet, salbont: sie salben. In diesen sechs Worten, durch die also das salben konjugiert wird, haben Sie immer das salbo als das, was zum eigentlichen Verbum, zu der Tätigkeit gehört. Dasjenige, was darangefügt ist, haben Sie immer als das anzusehen, was am Worte macht, daß die Persönlichkeitsbezeichnung da ist: also für ich: m, für du: s, für er: t, für wir: mes, für ihr: t, für sie: nt. Daß diese Endlautbestände in den Worten noch selber drinnen sind, das ist in der folgenden Weise zu verstehen. Erstens die Gegensätzlichkeiten ich, du, er, wir, ihr, sie treten in einer solchen primitiven Stufe, wie die, mit der wir es da zu tun haben, so auf, daß sie der Mensch sehr äußerlich ansieht: er fügt sie zu demjenigen, was die Tätigkeit ausdrückt, hinzu. Aber er ist doch innerlich lebendig, er verbindet sie lebendig mit der Bezeichnung für die Tätigkeit. Also dieses Zweifache ist dabei zu berücksichtigen: erstens die Hinlenkung auf das Äußere; zweitens das Hinzufügen an die innere lebendige Umbildekraft des hauptsächlichsten Wortes selbst. Daß nicht etwa ursprünglich bloß im Tätigkeitsworte wie ein organischer Teil, also schon etwas verinnerlicht, das ich, du, er, sie, es empfunden wurde, das können Sie daraus ersehen, daß diese einfach mit dem hauptsächlichsten Worte zusammengeleiteten Bezeichnungen in dem verwandten Sanskrit durchaus als selbständige Bezeichnungen für ich, du, er, sie, es vorhanden sind. Denn das m, das Sie da im Althochdeutschen haben, das ist nur das metamorphosierte mi: ich des Sanskrit; das s ist das metamorphosierte

#SE299-075

si: du des Sanskrit; t = ti: er, sie, es; mes = das metamorphosierte masi: wir des Sanskrit; das t = das metamorphosierte tasi: ihr; nt = das nur etwas flüchtig gesprochene anti: sie des Sanskrit. Sie sehen also am Sanskrit noch, daß es sich nicht etwa darum handelt, daß man das Haupttätigkeitswort innerlich bloß biegt und dann an der Biegung die Persönlichkeitsbezeichnung empfindet, nein, man hat in der Anschauung die Persönlichkeitsbezeichnung. Man ist innerlich lebendig genug, diese Persönlichkeitsbezeichnung hineinzuzuschieben in den Lautbestand, der das hauptsächlichste ausdrückt. Das ist ein wichtiger Unterschied; denn Sie könnten leicht glauben, auf diesen primitiven Stufen wäre hauptsächlich ein innerliches Biegen der Worte vorhanden. Nein, das ist es nicht: es ist eine innerliche Lebendigkeit, um beide Bestandteile miteinander zu verknüpfen. Also die Tätigkeit ist als solche eine konsonantische Tätigkeit, nicht eine vokalisierende Tätigkeit. Wenn dann eine Sprache wie die lateinische auf die Stufe kommt, daß sie im inneren Organismus des Lautbestandes selbst die Persönlichkeitsbezeichnung empfindet, dann ist das eben schon eine Stufe, die einer größeren Innerlichkeit des betreffenden Sprachgenius entspricht. So rankt sich der Sprachgenius hinauf aus der Äußerlichkeit in die Innerlichkeit; und er macht das so, daß er zunächst hinten anhängt, was er als äußere Tatsache wahrnimmt: salbom: ich salbe; salbos: du salbst! So wie man auf primitiveren Stufen nicht sagt Karl Meyer, sondern der Meyer-Karl, so war es auch da; was spezifiziert, das fügt man hinten an. So ist es auch hier nicht anders, als daß das Spezifizierte, das durch die Persönlichkeitsbezeichnung Spezifizierte hinten angefügt wird.

Gerade der Weg, diese Bezeichnung hinten wegzunehmen und sie selbständig vorne hinzuzufügen, das ist der Weg zur äußersten Verinnerlichung, zu jener Verinnerlichung, die dann das Innere geistig abstrakt wahrnimmt. Da sondert man die Person also ab und stellt sie vorne hin. Und sie können an der Sprache etwas Wichtiges ablesen, Sie können zurückgehen auf die primitiven Formen des sprachbildenden Genius, wo dieser eigentlich vom Ich und Du, getrennt von den äußeren Dingen, nichts weiß, wo er also noch in das Wort hineindrängt dasjenige, was er über dieses Ich und Du zu sagen hat. Dann findet er es im Worte selbst darinnen - eine Sprache auf dieser Stufe ist die lateinische -, und

#SE299-076

dann holt er es heraus, kommt zur Selbstschau, kommt zum Egoismus und stellt das Ich und Du vorne hin. Dieses Egoistischwerden, dieses Zur-Selbstschau-Kommen, das ist im Grunde genommen dasjenige, was sich klar abspiegelt in der Sprachentwicklung. Man kann sagen, das «Erkenne dich selbst» in einer gewissen unterbewußten Stufe, das ist durchgeführt worden in der Nachfolge des apollinischen Spruches:

«Erkenne dich selbst» durch die nachfolgende abendländische Sprach-entwicklung, die dann überall die Persönlichkeitsbezeichnungen her-ausgeholt hat aus den Wortbeständen, welche noch Ausdruck waren für das Innerliche, die aber nicht auch innerlich sich vollständig los-gelöst hatten. Sie werden eben die Sprachen nicht studieren können, wenn Sie nicht das befolgen, was ich schon gestern sagte: wenn Sie sie nicht als Ausdruck der seelischen Entwicklung betrachten.

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Sehen Sie, an der noch lebenden Sprache können Sie die Überreste, ich möchte sagen, der vokalisierenden und konsonantisierenden Macht noch durchaus verfolgen. In den Verben, in den Tätigkeitswörtern liegt etwas, wodurch sie einen mehr vokalisierenden Charakter überhaupt haben, wodurch bei ihnen das Vokalische die Hauptsache ist. Sie brauchen nur eine geringfügige Überlegung, dann werden Sie sich sagen können: Bei jenen Verben, Tätigkeitswörtern, wird das Vokalisierende, das innerlich Empfindende die Hauptsache sein, welche etwas ausdrücken, worin der Mensch sich gewissermaßen hineinlebt, womit er sich verbindet. Sehen Sie, es ist ein Unterschied zwischen jener inneren Verfassung, in der Ihre Seele jetzt ist, und der, in welcher Ihre Seele vor nicht langer Zeit war. Jetzt sitzen Sie, und Sie sitzen schon eine ganze Weile. Das, was dieses Sitzen ausdrückt, mit dem haben Sie sich verbunden, das ist etwas sehr innerlich mit Ihnen Verbundenes, dieses Sitzen. Daß Sie zu diesem Sitzen gekommen sind, ist dadurch geschehen, daß Sie sich zuerst gesetzt haben: mit diesem Setzen sind Sie weniger innerlich verbunden, es ist Ihnen mehr äußerlich. Sie können sich nicht eine halbe Stunde lang setzen, weil Sie sich nicht mit dem Setzen so innig verbinden können; aber Sie können eine halbe Stunde und noch länger sitzen, weil Sie sich mit dem Sitzen eben innerlich verbinden können. Es ist richtig so, daß der Lautbestand für Sitzen von Ihnen vokalisierend empfunden werden muß, für Setzen mehr sich veräußerlichend,

#SE299-077

konsonantisierend empfunden werden muß. Wenn Sie aber vokalisierend empfinden, dann werden Sie auch aus dem sprachbildenden Genius heraus die innerliche Kraft haben zu vokalisieren, und Sie werden vokalisieren, indem Sie das Wort verschieden anwenden: sitzen, saß, gesessen. Bei der konsonantisierenden Tätigkeit, die Sie ausüben, und die sich ausdrückt durch Setzen, werden Sie eben konsonantisierend sein und werden nicht setzen irgendwie vielleicht als satzen oder so etwas bilden, sondern Sie müssen ein Äußerliches abbilden, und das tun Sie dadurch, daß Sie setzen sagen. Und wenn Sie jetzt ausdrücken wollen, daß das vor einiger Zeit war, so sagen Sie:

setzentat: Sie tun sich setzen, und das wird in Metamorphose setzte; denn das te ist das metamorphosierte tat. Bei Leuten, welche heute noch etwas von solcher sprachbildenden Kraft in sich haben, wird in solchen Fällen noch konsonantisiert, es ist ein übertragenes Konsonantisieren. Aber solche Menschen müssen dann auf einer primitiveren Bildungsstufe gegenüber der Allgemeinheit stehen. Solche Menschen haben heute noch immer das Zeug in sich, möglichst wenig zu vokalisieren, und um so mehr das äußerlich Tätige, den äußeren Bestand nachzuahmen in den Lautbeständen, die sie durch Zusammenfügen, Zusammenleimen mit dem Tun ausdrücken. Sie können das sehen, wenn zum Beispiel ein etwas primitiverer Landwirt, der eine Ehre darein gesetzt hatte, seinen Sohn an der Universität studieren zu lassen, zu folgender Äußerung kam: Er wurde gefragt, was sein Sohn auf der Universität mache. Der Sohn hatte zunächst die primitiveren Erbschaftsdinge weniger dazu benützt, um sich in das abstrakt Geistige des Universitätslebens zu vertiefen, sondern mehr dazu, in den Äußerlichkeiten desselben aufzu-gehen. Und so sagte der Vater, als er gefragt wurde, was sein Sohn auf der Universität mache: Spaziergehen tut er, bummeln tut er, saufen tut er, Allotria tun tut er, aber tun tut er nichts!

Da ist ein starkes Fühlen der Innerlichkeit in demjenigen, was in das sprachbildende Tätigkeitswort übergeht. Sie werden bei jenen Lautbeständen, die heute noch ihren Charakter, namentlich ihren Bedeutungscharakter erhalten haben, immer fühlen, wie das, was, wie man sagt, ablaute, was also vokalisierend den Laut in sich ändert beim Konjugieren, dasjenige ausdrückt, womit sich der Mensch innerlich

#SE299-078

mehr verbindet. Dagegen wird er bei allem, was innerlich gebildet wird, was aber dasjenige ausdrückt, womit sich der Mensch nicht so innerlich verbindet - was ihm also nicht ein Gefühliges wird, sondern ein bloß Angeschautes bleibt -, den Ablaut nicht entwickeln können. So, wenn Sie sagen: ich singe, ich sang, da haben Sie den Ablaut. Ganz anders, wenn Sie sagen: ich sen ge, brenne an. Senge, das Wort hat seinen Lautbestand dadurch, daß das Feuer singt. Ich senge = ich mache irgend etwas singen. Wenn Sie singen, so verbinden Sie sich innerlich mit dem, was Sie durch den Lautbestand zum Ausdruck bringen wollen; wenn Sie sengen, so verbinden Sie sich innerlich nicht damit; Sie schauen es an, indem Sie sich selbst äußerlich anschauen: daher wird es nicht ablauten, sondern bildet ich sen ge, ich sengte.

Wo Sie solche Dinge heute nicht mehr bemerken, da sind eben die Worte so stark metamorphosiert, daß es nicht mehr bemerkbar ist. Da muß man auf frühere Zeiten des Lautbestandes zurückgehen. Es ist wirklich außerordentlich bedeutsam, daß man dieses Leben des Menschen zuerst mit der Außenwelt, dann die Verinnerlichung und dann die nächste Stufe der Verinnerlichung, wo er auf das eigene Innere mit dem Worte deutet - wie zum Beispiel in den persönlichen Für-wörtern-, daß man diese drei Stufen wirklich verfolgen kann. Und Sie werden sich das Verständnis der Sprachbildung ganz besonders erleichtern, wenn Sie sich einlassen auf die Beobachtung dieser Richtlinie. Die Sprache wird wirklich dadurch zu einem Zusammenfluß des gedanklichen Elementes und des Willenselementes im Menschen, und sie erscheint auf ihrer primitiven Stufe so, daß da, wo der Laut noch sehr zusammenhängt mit dem Vorstellungsmäßigen, das Gedankenmäßige sogar schwer zu unterscheiden ist von dem Willensmäßigen. Unser jetziges Sprechen, namentlich unser hochdeutsches Sprechen, ist eigentlich schon etwas außerordentlich an den Willen Gebundenes. Wir sprechen mit dem Willen und lernen gewohnheitsmäßig den Willen anwenden, indem wir sprechen lernen; und wir begleiten dieses Sprechen mit den Vorstellungen, die wir gewohnt worden sind mit jenen Willensäußerungen zu verbinden. Im Englischen ist es noch ganz anders, und daher ist für den, der solche Dinge beobachten kann, hoch-deutsch sprechen - die Dialekte sind ja dem Englischen noch ähnlicher

#SE299-079

- eigentlich für den Unbefangenen eine ganz andere menschliche Tätigkeit als englisch sprechen. Englisch-Sprechen ist noch viel mehr eine Tätigkeit, wo im Sprechen, im Lautentwickeln selber gedacht wird, während das Hochdeutsch-Sprechen etwas ist, wo im Lautentwickeln nicht gedacht wird, sondern das Denken als eine Parallel-erscheinung neben der Lautentwicklung einhergeht. Überhaupt, die westlichen Sprachen haben sich noch viel mehr bewahrt von diesem Zusammengehören, von diesem instinktmäßigen Zusammengehören von Laut und Vorstellung als die mitteleuropäischen Sprachen. Und daher haben auch die westeuropäischen Sprachen eine solch starre Form angenommen. Man kann kaum irgendwie etwas in den westeuropäischen Sprachen formulieren, ohne daß einem gesagt wird: Das kann man nicht sagen, so drückt man sich nicht aus. - Das ist eine Sache, die es im Hochdeutschen so nicht gibt. Da kann man beinahe alles sagen: da kann man das Subjekt da hinstellen, dort hinstellen, denn der Gedanke geht mehr parallel mit dem Lautbestande als in den westlichen Sprachen. Nur indem wir an ältere Stufen unserer Sprach-bildung herankommen, kommen wir auch immer mehr und mehr zu einem strengen Verbundensein von Vorstellung und Lautbestand, und daher können wir an unseren älteren Stufen und Dialekten das studieren, was bei den westlichen Sprachen heute noch immer als ein Atavismus vorhanden ist.

Wenn Sie von diesem Gesichtspunkte aus mit lebendigem Sprachgefühl die Sprache studieren, führt Sie das zu gleicher Zeit tief hinein in das Wesen von Volksseelen. Nehmen Sie einmal an, wir haben ein Objekt, einen Gegenstand vor uns. Wir bilden als primitive Menschen aus konsonantischem und vokalischem Elemente heraus den Lautbestand für diesen Gegenstand; also, sagen wir Wagen für das, was fortfährt. Wenn wir denselben Gegenstand in der Mehrzahl vor uns haben, also eine Anzahl von solchen Gegenständen, da bilden wir die Mehrzahl, indem wir sagen: die Wagen. Die Wagen ist zwar korrekt, aber eigentlich eine nicht im Organismus der Sprache gebildete Form, eine mehr der Schriftsprache angehörige Form. Warum bilden wir da den Umlaut? Wir haben uns den Lautbestand an dem Singular gebildet. Da hat sich unser Bewußtsein in der Sprachbildung entzündet, da

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

#SE299-080

hat es sich belebt, darauf waren wir aufmerksam. Wenn wir nun die Mehrzahl bilden, dann überschauen wir den Tatbestand weniger, dann haben wir das Bedürfnis, die Sache etwas nebulöser auszudrücken: wir trüben den Laut a in ä ab. So ist der ursprüngliche Lautbestand immer bei normal bewußtem Beobachten eines Tatbestandes oder einer Empfindung gebildet. Dasjenige, was dann weniger beobachtet wird oder beobachtet werden kann, das wird durch eine Trübung angezeigt. Dabei kommt es darauf an, daß man nur sieht, wie sich da etwas im Menschen verschiebt. Der Dialekt sagt in vielen deutschen Gegenden nicht der Wagen, sondern der Wogn. Denn ist die normale Aufmerksamkeit beim Bilden des Lautbestandes so gewesen, daß ein o geantwortet hat, dann wird die Trübung nur so ausgedrückt, daß man sagt: die Woagn im Plural. Das können Sie bei einer ganzen Reihe von Erscheinungen verfolgen.

Nur auf das möchte ich Sie noch aufmerksam machen. Sehen Sie, auf Anschauung beruht vieles in der konsonantischen Sprachbildung früherer Zeiten; und vieles von dem, was da die Seele empfunden, in ihre Verfassung aufgenommen hat, das hat sich auch in primitiven Gemütern noch erhalten und kann da studiert werden. Aber diese Anschauung, als sie besonders lebendig war, war noch durchaus verknüpft mit einer Art primitiver Hellsichtigkeit, nicht bloß mit dem Schauen der äußeren Welt, das ein sinnliches ist. Da würden die stramm anschaulichen Wortbezeichnungen, die wir Gott sei Dank doch noch erhalten haben, niemals herausgekommen sein. Nehmen wir ein Beispiel:

Ein ursprünglich empfindender Mensch, der noch - wenn auch noch so schwach - in der Sphäre des atavistischen Hellsehens drinnen war, der empfand, daß es bei dem Menschen in der Regel so ist, daß sein physischer Leib etwas in sich enthält, was wir heute den Ätherleib nennen; so daß also der primitive Mensch durchaus den Kopf (es wird gezeichnet) und - darüber hinausragend - den zweiten Kopf empfand. Den Kopf empfand er als den Ausdruck des Denkens. Man könnte daher in einer Bezeichnung, die der unsrigen sehr verwandt ist, auch sagen: Die primitiven Menschen mit ursprünglichem Hellsehen bezeichneten den Menschen vom Denken aus. Sie haben es im Worte manas als Mensch. Mensch ist ja dasselbe wie manas. Nun, das ist der Mensch,

#SE299-081

wie er uns gewöhnlich begegnet. Doch wußte der atavistisch hellseherische Mensch, daß man auch anderen Menschen begegnen kann, die -ich mache natürlich einen Scherz, den man nicht trivialisieren dürfte -diesen übersinnlichen Menschen nicht so schön philiströs mit dem sinnlichen zusammengebunden haben, sondern die ihn irgendwie nicht ganz in den anderen Menschen hineinpassend haben. Da empfanden sie: dieser Ätherleib ist verrückt, was dann übertragen ist auf das ganze Wesen: der Mensch ist verrückt. Es ist ein rein äußerlicher Tatbestand -die Verrückung des Ätherleibes - ausgedrückt. Und gerade diese Art von Anschaulichkeit, die zurückführt auf eine Anschaulichkeit in Zeiten, da man noch das Geistige beobachten konnte, die ist außerordentlich interessant. Und würden es Menschen tun, würden die gelehrten Sprachforscher nicht so schlafen, daß sie eigentlich nur ganz äußerlich materialistisch verfahren und gar nicht eingehen auf das innere Seelische, das nur seinen äußeren Ausdruck findet im äußerlich Sprach-bildenden, so würden die Sprachwissenschaften von selbst zuerst in die Seelenwissenschaft und dann in die Geisteswissenschaft hinein-treiben können. Deshalb ist es so schade, daß unsere Sprachwissenschaft so materialistisch geworden ist. Denn dadurch haben nicht einmal die jungen Leute Gelegenheit, an der Sprachbildung und ihrer Erkenntnis das Wirken von Seele und Geist zu beobachten.

Ich glaube nun doch, daß denjenigen unter Ihnen, die Lehrer an der Waldorfschule sind, das, was ich gewissermaßen als die Richtlinien geben wollte durch Beispiele, auch schon jetzt nützlich sein kann, wenn Sie es in Ihre Seelenverfassung aufnehmen. Erstens dadurch, daß es Sie anregen wird, manches an der Sprache zu bemerken, was Sie beim Unterrichten, wenn Sie den Geist einer solchen Betrachtungsweise in sich aufnehmen, in der mannigfaltigsten Weise werden nutzbar machen können. Das kann durchaus zur Verwendung kommen zwischen Ihnen und Ihren Schülern, weil ja das Sprechen das verbindende Element des Unterrichts ist. Namentlich hilft man sich stark, wenn man selber versucht, in die Worte wiederum etwas von der ursprünglichen Empfindungsstärke und Anschaulichkeit hineinzubringen: dadurch erzieht man sich zu einem lebendigeren Fühlen, als man es sonst entwickelt. Wir modernen Menschen gehen ja eigentlich ziemlich stark als lebendige

#SE299-082

Leichname herum, und nicht zum geringsten aus dem Grunde, weil unsere Sprache so stark aus dem Herzen irgendwohin hinuntergefallen ist. Sie ist zu einem unbewußten Willenselemente geworden. Wir fühlen den i und u und e und m nicht mehr an, was Seelisches in ihnen liegt; wir erziehen uns nicht dazu, Gleichlautendes auch mit seelisch gleichen Empfindungen zu durchdringen. Wir sind im Verstehen, im Begreifen abstrakt, wir sind aber auch im Sprechen abstrakt. Für denjenigen, der ein recht lebendiges Sprachgefühl hat, für den ist vieles von dem, was die Menschen der Gegenwart sprechen, so, als wenn es der Ausdruck eines Phonographen wäre, dessen Platte aber vor uralter Zeit schon beschrieben worden ist. Wir müssen uns wiederum mit der Sprache verbinden können. Allerdings, es wird dann eine Art Selbsterziehung so notwendig sein, daß wir innerlich hinhören, wenn wir sagen: rauh, und den Lautbestand rauh innerlich empfinden. Und wenn wir sagen, indem wir diese Figur wahrnehmen (es wird gezeichnet): das ist eine Raute, können wir rauh so empfinden, daß wir dasjenige, was wir eben an dem Rauhen fühlen, als die Wahrnehmung von Ecken empfinden. Dann werden wir uns auch aufschwingen können, heute noch, wenn wir solch eine Figur haben, ihr Eckiges mit dem rauh verwandt zu empfinden, und das t werden wir als tut empfinden: dasjenige, was rauh tut, ist die Raute. Es wäre ein starkes Element, Imponderabilien im Unterrichte zu entfalten, wenn wir nicht so sehr auseinanderfallen ließen Lautbestand und Vorstellung. Bitte, was können wir denn viel an Imponderabilien empfinden, wenn wir uns mit dem Kinde über diese Figur unterhalten und sagen: Das ist ein Rhombus? - Wir empfinden ja selbst nichts, wenn wir Rhombus sagen. Was könnte sich für eine Grundlage entwickeln für die Aufmerksamkeit, die dem Unterricht zugrunde liegt, wenn wir aus den Lautbeständen heraus uns selber wieder erziehen und dann auch das Bedürfnis bekommen, die Kinder nach dieser Richtung zu erziehen.

Dieses mit Bezug auf all dasjenige, was Sie inhaltlich zu Ihrer Selbst-erziehung aus einer solchen Anschauung des Sprachlichen gewinnen können, wie ich es versuchte, Ihnen in diesen Stunden vorläufig anzudeuten. Aber auch Methodisches, meine lieben Freunde, wollte ich Ihnen zeigen: Mein Bestreben ging dahin, an charakteristischen konkreten

#SE299-083

Beispielen wichtige Richtlinien zu entwickeln. Ich glaube, daß wahrscheinlich so ein richtiger Hochschullehrer von heute dasjenige, was ich Ihnen hier in den paar Stunden entwickelt habe, ganz gut in drei Bänden verarbeiten könnte. Er würde dabei natürlich nach Vollständigkeit streben, aber es würde dabei weniger möglich sein, daß gerade die Hauptrichtlinien, die unser Denken, unser Vorstellen, unser Empfinden anregen, dabei herauskämen. Wenn Sie nun schon im Elementarunterricht so verfahren, wie gerade hier in diesem Sprachkursus verfahren worden ist, dann werden Sie gute methodische Grundsätze entwickeln, dann werden Sie überall die Versuche machen, recht charakteristische Beispiele zu suchen für das, was Sie Ihren Schülern vorbringen wollen, und Sie werden das Anschauen und das Empfinden charakteristischer Beispiele verbinden können mit dem Wahrnehmen des Geistigen an diesen Beispielen. Denn es gibt kein besseres Mittel, die Kinder in den Materialismus hineinzutreiben, als wenn man ihnen abstrakten Unterricht gibt. Spirituellen Unterricht gibt man an konkreten Beispielen; aber man darf nicht außer acht lassen, an diesen konkreten Beispielen das Seelische und Geistige sich offenbaren zu lassen. Deshalb glaube ich, daß dasjenige, was ich Ihnen hier gegeben habe, eine praktisch methodische Ergänzung auch des Kurses sein kann, den ich vor Beginn des Waldorfschul-Unterrichtes Ihnen gegeben

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

habe. Und ich glaube, daß Sie auch manches gewinnen könnten, wenn Sie sich jetzt überlegen: Wie soll ich, ins Kindliche übersetzt, den eigenen Unterricht so einrichten - man kann ihn in allen Gegenständen so einrichten -, daß er dieses Heranziehen des Geistigen an einzelnen konkreten Beispielen nachbildet? Wenn Sie das tun, werden Sie auch nicht leicht in die Gefahr kommen, in die fast aller Unterricht kommt:

mit dem Lehrstoff nicht fertig zu werden. Man wird immer nur dann nicht fertig, wenn man diesen Lehrstoff atomisiert; denn dann ist man zu sehr dazu verführt, die einzelnen Atomismen, die man durchnimmt, uncharakteristisch zu machen und das Charakteristische durch das Anhäufen hervortreten zu lassen. Es gibt natürlich für alle Unterrichtszweige uncharakteristische Beispiele. Bei diesen muß man vieles aneinanderreihen. Gibt man sich die Mühe, charakteristische Beispiele zu wählen und am Beispiel das Spirituelle zu entwickeln, dann kann

#SE299-084

man eine gewisse Ökonomie des Unterrichts erzielen. Es wäre mir recht, meine lieben Freunde - und namentlich denjenigen unter Ihnen hier, die Lehrer an der Waldorfschule sind, denen sei es in aller Freundschaft gesagt -, es wäre mir recht, wenn dieses Zweifache bemerkt worden wäre in diesen improvisierten Stunden: erstens die Anregung zur Selbsterziehung durch eine gewisse Verbrüderung mit dem Sprach-genius, und auf der anderen Seite, wenn die Methodik des Unterrichts in dem zuletzt angedeuteten Sinn etwas beeinflußt werden könnte.

Dann wollen wir, wenn ich wiederkomme, hoffentlich in ganz naher Zeit, solche Sprachbetrachtungen fortsetzen.

HINWEISE

#TX

Die Abweichungen im Text dieser Ausgabe gegenüber früheren Ausgaben ergaben sich aus der Angleichung an den Wortlaut der stenographischen Nachschrift.

Seite

9 Einige der Freunde haben mich veranlaßt, zu Ihnen während dieses Aufenthaltes auch einiges über Sprachliches zu sprechen: Erst bei der Ankunft in Stuttgart erfuhr Rudolf Steiner, daß von ihm außer dem naturwissenschaftlichen Kurs (vgl. folgenden Hinweis) auch ein Kurs über Sprache erwartet würde.

als bei den naturwissenschaftlichen Kursen: Siehe «Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwicklung der Physik», Erster naturwissenschaftlicher Kurs, Bibl.Nr. 320, Gesamtausgabe Dornach 1964.

10 Sinnangliederungen: In der früheren Ausgabe stand «Sinngliederung»; geändert nach Stenogramm.

21 «Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit» (1911), Bibl.-Nr. 15, Gesamtausgabe Dornach 1963, vgl. S. 45.

worüber sich . . . Professor Dessoir lustig machte: Max Dessoir, 1867-1947. Siehe «Vom Jenseits der Seele. Die Geisteswissenschaften in kritischer Betrachtung», Stuttgart 1917, S. 254ff.

23 Ulfilas in seiner Bibelübersetzung: Ulfilas (Wulfilas), 331-383, gotischer Bischof; vgl. hierzu H. Jantzen «Gotische Sprachdenkmäler», 4. Aufl. Berlin/ Leipzig 1914 (Sammlung Götschen Nr. 79).

24 Jakob Grimm, 1785-1863. Vgl. «Deutsche Grammatik» 4 Bde. 1819-1837; «Geschichte der deutschen Sprache», 2 Bde. 1848; «Über den Ursprung der Sprache», 1852; «Über die deutsche Sprache», Insel-Bücherei Nr.120.

Etwas wird ruchbar, weil es einen Geruch zu ihnen trägt: Zu dieser Stelle findet sich in den Unterlagen die Ergänzung: «Wenn dieser Zusammenhang vielleicht auch erst nachträglich durch Anlehnung entstanden ist».

25 in einem der «Weihnachtspiele»: Siehe das «Oberuferer Christgeburts-Spiel» in «Weihnachtspiele aus altem Volkstum. Die Oberuferer Spiele», mitgeteilt von Karl Julius Schröer, szenisch eingerichtet von Rudolf Steiner. Dornach 1965.

41 Quelle: nach der stenographischen Nachschrift.

53 Wir brauchen nur etwa fünfhundert Jahre zurückzugehen: Von den Herausgebern ergänzt nach dem Grimmschen Wörterbuch. - In der Nachschrift steht:

1200 Jahre. Vermutlich lautete es: «Wir brauchen nur etwa ins Jahr 1200 zurückzugehen». - «Frech» im ursprünglichen Sinn von «kampfgerig, kühn»

#SE299-086

kommt im «Parzifal» von Wolfram von Eschenbach (vollendet 1210) vor und hält sich durch die mittelhochdeutsche Zeit. Der Bedeutungswandel setzt sich erst im Neuhochdeutschen, etwa ab 1500, durch.

55 diese Form die ich hier aufzeichne: Die Form ist einem Notizbuch Rudolf Steiners entnommen.

58 ff. Die Zitate zu diesem Vortrag entnahm Dr. Steiner dem Buch von Oskar Weise «Ästhetik der deutschen Sprache», Leipzig und Berlin 1915, Kapitel 14, wie aus seinem Bibliotheksexemplar zu schließen ist.

58 Ziegenmägen: «Odyssee», 20. Gesang, Vers 25 (in der Übertragung von Voss).

Esel: «Ilias», 11. Buch, Vers 558.

59 Wolfram von Eschenbach geb. um 1170, gest. um 1220. «Parzifal», vollendet 1210.

Einem neueren Dichter . . . war es noch gegönnt... zu sagen: Ludwig Uhland in «Des Sängers Fluch»: Die Königin süß und milde, als blickte Vollmond drein.

Gottfried von Straßburg, um die Wende des 11./12. Jahrhunderts. «Tristan und Isolde» entstand um 1210.

61 Geiler von Kaisersberg, 1445-1510, berühmter Kanzelredner.

Gotthold Ephraim Lessing, 1729-1781.

Lessing: Vieles von dem Anzüglichsten kann nicht Gegenstand der Kunst sein.

Wörtlich: «Ich bitte, Prinz, daß Sie die Schranken unserer Kunst erwägen wollen. Vieles von dem Anzüglichsten der Schönheit liegt ganz außer den Grenzen derselben.» In »Emilia Galotti«, 1. Aufzug, 4. Auftritt.

62 Johann Christoph Adelung, 1732-1806.

Goethe spricht von der bitteren Schere der Parze: Siehe das Gedicht »Har/reise im Winter«, wo es wörtlich heißt:

Rudolf Steiner: GA 299 Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen

Wem aber Unglück
Das Herz zusammenzog,
Er sträubte vergebens
Sich gegen die Schranken
Des ehernen Fadens
Den doch die bittre Schere
Nur einmal löst.

63 wenn Sie bei Goethe das Wort finden: Zitiert nach Oskar Weise, s. oben.

64 Goethe sagt einmal als ganz alter Mann: Siehe den Brief vom 17. März 1832 an Wilhelm von Humboldt.

#SE299-087

65 August Fresenius, geb. 1850. Siehe «Goethe über die Conception des Faust» im Goethe-Jahrbuch Bd. 15, Frankfurt/Main 1894; vgl. hierzu Rudolf Steiner «Mein Lebensgang», Gesamtausgabe Dor nach 1962, S. 295-297.

weil ich mit Fresenius arbeitete: Vom Herbst 1890 bis Sommer 1897 war Rudolf Steiner ständiger Mitarbeiter im Goethe- und Schiller-Archiv in Weimar und gab die Naturwissenschaftlichen Schriften Goethes in der Sophien-Ausgabe heraus.

67 Eurythmie: Siehe den Lauteurythmie-Kurs «Eurythmie als sichtbare Sprache», Bibl.-Nr. 279, Gesamtausgabe Dornach 1968.

71 Wir werden hoffentlich in ganz naher Zukunft diese Betrachtungen fortsetzen können: Zu einer solchen kursartigen Fortsetzung ist es nicht gekommen. In den «Konferenzen mit den Lehrern der Freien Waldorfschule» jedoch gab Rudolf Steiner immer wieder Hinweise auf das Wesen der Sprache und die Methodik des Sprachunterrichtes. - Siehe auch «Die Kunst der Rezitation und Deklamation», Bibl.-Nr. 281, Gesamtausgabe Dornach 1967 und «Sprachgestaltung und Dramatische Kunst», Bibl.-Nr. 282, Gesamtausgabe Dornach 1969.

83 des Kurses..., den ich vor Beginn des Walldorfschul-Unterrichtes ihnen gegeben habe: Siehe »Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik«, Bibl.-Nr.293, Gesamtausgabe Dornach 1968, «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», Bibl.-Nr. 294, Gesamtausgabe Dornach 1966 und «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», Bibl.-Nr. 295, Gesamtausgabe Dornach 1969.

84 Dann wollen wir . . . solche Sprachbetrachtungen fortsetzen: Siehe den Hinweis zu S. 71.